

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Educação Pré-Escolar - Compreender sinais para descobrir sentidos

Outubro de 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Educação Pré-Escolar - Compreender sinais para descobrir sentidos

Ana Sofia Bandeira Viegas

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Outubro de 2013

Agradecimentos

O final de mais uma etapa da minha vida chega assim ao fim. Contudo, a chegada à meta não poderia ser possível sem a presença e o apoio de algumas pessoas.

Em primeiro lugar quero agradecer àqueles que fizeram os possíveis e os impossíveis para que eu pudesse concretizar este sonho – os meus pais. Sem eles, nada disto teria sido possível. Por muitos contratempos que tenham aparecido ao longo deste percurso, tiveram sempre lá para me apoiar.

Agradeço também à Professora Doutora Ana Coelho pelo apoio e palavras de incentivo nos momentos menos bons e aos restantes professores da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar por toda a aprendizagem que me foram proporcionando ao longo dos últimos quatro anos.

Às Educadoras Ana, Paula e Diana o meu obrigado por me receberem tão bem ao longo dos meus estágios e por me terem ajudado a evoluir enquanto futura educadora de infância. Também às crianças com quem tive oportunidade de estagiar, pois sem elas nada disto seria possível.

Um grande obrigado ao meu namorado por toda a paciência que teve comigo nos momentos menos bons deste percurso e por todas as palavras de apoio e incentivo que me foi dando quando tudo “parecia negro”.

Ao meu irmão e restante família um obrigado pelo apoio demonstrado ao longo da minha formação, em especial à minha prima Luisa por me transmitir sempre um pensamento positivo nos momentos menos bons.

Para finalizar, quero agradecer à minha amiga Carla Fonseca por ter sido a minha companheira nos bons e maus momentos ao longo destes quatro anos.

Relatório Final de Estágio

Educação Pré-Escolar – Compreender sinais para descobrir sentidos

Resumo:

Este relatório apresenta o trabalho desenvolvido ao longo do meu estágio.

Com este trabalho tenho como objetivo mostrar as aprendizagens que fui realizando no que diz respeito à prática na área de Educação Pré-Escolar, e de como elas foram importantes para a minha formação enquanto futura educadora de infância.

Nele aprofundei e refleti sobre alguns temas que, enquanto futura profissional, achei importantes, tais como: o uso do computador na Educação Pré-Escolar, a leitura na Educação Pré-Escolar, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no jardim-de-infância e a avaliação na Educação Pré-Escolar.

O relatório apresenta também uma investigação que teve como objetivo “ouvir as vozes das crianças”.

Palavras-chave: Estágio, Educação Pré-Escolar, Crianças, Observar.

Abstract:

This report shows the work developed during my internship.

With this paper I intend to show what I learned on the matter of preschool education, and how they were important to my formation as a future kindergarten teacher.

In this report I went deeper and reflected on some topics that, as a future professional, I found important to explore, such as: the use of the computer in preschool education, the reading in the preschool education, the inclusion of disabled children in the kindergarten as well as the evaluation in the preschool education.

The report also presents an investigation which objective was to “listen to the children’s voices”.

Keywords: Internship, preschool education, children, observe.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	5
Contextualização e Itinerário Formativo	5
CAPÍTULO I – A Instituição	6
1.1 – Caracterização da Instituição e do meio envolvente.....	6
1.2 – Contexto Educativo.....	7
1.2.1 – Organização do Espaço	7
1.2.2 – Organização do Tempo	8
1.2.3 – Equipa Educativa	8
CAPÍTULO II – O Grupo da sala 1.....	10
2.1 – Caracterização do Grupo	10
2.2 – As Famílias	11
2.3 – Equipa Educativa	13
2.4 – Organização do Espaço e do Tempo.....	14
CAPÍTULO III – Iniciação à Prática Educativa.....	18
3.1 – Da observação à prática	18
3.2 – Trabalho de Projeto.....	19
PARTE II.....	25
Experiências-Chave	25
CAPÍTULO IV – O Computador na Educação Pré-Escolar	26
4.1 – O Computador.....	27
4.2 – A utilização do Computador na Educação Pré-Escolar	28
CAPÍTULO V – A leitura na Educação Pré-Escolar	35

5.1 – A leitura em idade pré-escolar.....	35
5.2 – Emergência da leitura	37
5.3 – A leitura na sala de atividades do pré-escolar	39
CAPÍTULO VI – Crianças com necessidades educativas especiais no jardim-de-infância.....	42
6.1 – Inclusão de crianças com NEE	43
CAPÍTULO VII – A avaliação na Educação Pré-Escolar.....	47
7.1 – Avaliação	47
7.2 – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)	49
7.3 – Bem-estar emocional e Implicação.....	50
7.3.1 – Bem-estar emocional	50
7.3.2 – Implicação.....	51
7.4 – Ficha 1g - Abordagem dirigida ao grupo em geral.....	53
7.5 – Ficha 2g – Abordagem dirigida ao contexto educativo em geral	55
CAPÍTULO VIII – “Ouvir as vozes das crianças”	57
8.1 – Objetivo da Investigação	57
8.2. Amostra	57
8.3 – Tipo de Investigação e Instrumentos de Recolha de dados	57
8.4 - Análise de dados.....	60
8.5 – Conclusão	66
Referências Bibliográficas	71
Anexos.....	79

Índice de Quadros

Quadro 1 – Resultados da primeira pergunta das entrevistas	60
Quadro 2 – Resultados da segunda pergunta das entrevistas	61
Quadro 3 – Resultados da terceira pergunta das entrevistas	62
Quadro 4 – Resultados da quarta pergunta das entrevistas	62
Quadro 5 – Resultados da quinta pergunta das entrevistas	64
Quadro 6 – Resultados da sexta pergunta das entrevistas	65
Quadro 7 – Resultados da sétima pergunta das entrevistas	65

Índice de abreviaturas

CAF – Componente de Apoio à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

INTRODUÇÃO

No início do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi solicitado, no âmbito da unidade curricular Prática Educativa, lecionada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, a realização de um Relatório Final. Este tem como objetivo dar a conhecer o trabalho realizado, as aprendizagens desenvolvidas e as análises reflexivas sobre as minhas práticas e sobre acontecimentos ocorridos durante o meu estágio, que teve lugar entre o dia 14 de Novembro de 2012 e o dia 17 de Maio de 2013.

Como estagiária assumi, inicialmente, um papel de observadora, de modo a conhecer o ambiente educativo e o grupo onde estava inserida. Após a observação assumi o papel de estagiária participativa, onde participei ativamente na rotina diária do grupo e nas atividades/experiências desenvolvidas pelas crianças.

Para que este estágio tivesse uma evolução positiva, existiu uma supervisão de todo o percurso.

O documento aqui apresentado tem como referência as experiências vividas durante o meu estágio.

Numa primeira parte do relatório apresenta-se a contextualização e itinerário formativo, onde é descrito o ambiente educativo onde realizei o meu estágio, o grupo com que trabalhei e uma breve descrição do trabalho desenvolvido durante o meu percurso enquanto estagiária.

A segunda parte é constituída por cinco experiências-chaves, sendo que quatro delas correspondem a aspetos por mim identificados como sendo importantes para a minha evolução enquanto futura educadora de infância.

Estas retratam um conjunto de situações que foram sendo observadas ou até mesmo vivenciadas por mim durante o meu percurso como estagiária.

A quinta experiência-chave diz respeito à investigação realizada, que teve como principal objetivo “ouvir as vozes das crianças”.

O presente relatório representa assim, no seu conjunto, uma forma de mostrar a minha experiência e análise reflexiva enquanto estagiária em Educação Pré-Escolar.

PARTE I

Contextualização e Itinerário

Formativo

CAPÍTULO I – A Instituição

1.1 – Caracterização da Instituição e do meio envolvente

O Jardim de Infância onde realizei o meu estágio encontra-se inserido num Agrupamento de escolas da cidade de Coimbra.

Designa-se por Agrupamento de escolas “(...) uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré -escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino(...)” (Decreto-Lei n.º 137/2012).

Fundado em Setembro de 2011, juntamente com a escola do 1º ciclo do ensino básico, este centro escolar pertence à rede de ensino público, ou seja, funciona “na directa dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais” (Lei n.º 5/97).

Pertencente à freguesia de Santo António dos Olivais, o referido Jardim de Infância encontra-se num meio urbano, sendo o espaço envolvente, maioritariamente, residencial. Apesar disto, é uma zona com locais de comércio e áreas de desporto e lazer.

É um Jardim de Infância que está bem localizado, com bons acessos e estacionamento.

Na zona envolvente ao centro escolar existe também um parque infantil. Segundo as educadoras, as saídas do jardim-de-infância para se deslocarem a este jardim é uma atividade que costuma ser realizada. Contudo, devido à meteorologia instável não tive o gosto de poder participar num destes passeios.

Na minha opinião estas atividades são importantes para “quebrar” a rotina do grupo, fazendo com que este saia de dentro “das quatro paredes” onde passam grande parte dos seus dias.

O Jardim de Infância está em funcionamento nos dias úteis das 08h00min às 19h00min. Encerra nos feriados e nas épocas de Natal, Páscoa e Verão.

1.2 – Contexto Educativo

1.2.1 – Organização do Espaço

Inserido num complexo escolar constituído por dois edifícios contíguos – a escola do 1º ciclo do ensino básico e o Jardim de Infância – o Jardim de Infância dispõe de duas salas de atividades, uma sala para a Componente de Apoio à Família (CAF), uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para os adultos, uma sala de reuniões / trabalho e um refeitório, o qual é partilhado com as crianças do 1º ciclo do ensino básico.

Dispõe de uma zona exterior onde existem dois escorregas ligados por uma ponte, dois baloiços em forma de animais, dois *balancés*, uma casinha das bonecas e várias mesas onde se podem fazer variadas atividades. Esta encontra-se descoberta, não tendo muitos locais onde as crianças se possam “abrigar” nos dias de calor ou chuva.

Outra zona exterior usada para as crianças brincarem é a entrada do edifício do 1º ciclo. Normalmente só se recorre a este local quando está a chover, pois é o único no exterior que se encontra coberto.

1.2.2 – Organização do Tempo

Como mencionado anteriormente, o Jardim de Infância abre às 08h00min e encerra às 19h00min.

Entre as 08h00min e as 09h00min, as crianças são acolhidas por uma auxiliar na sala de CAF. Durante este tempo as crianças brincam livremente ou fazem atividades orientadas pelo adulto.

A partir das 09h00min as crianças deslocam-se para a sala de atividades com a educadora e com a auxiliar, onde dão início à rotina diária da sala até às 10h30min, hora em que as crianças vão comer o lanche do meio da manhã, o qual é levado por cada criança.

Durante este período, foram várias as vezes em que pensei se não seria mais adequado o lanche das crianças ser disponibilizado pela instituição, uma vez que assim seriam todos iguais, não havendo crianças a “olhar para o lanche dos outros”. Outro motivo seria o facto de ser, para alguns, mais saudável, pois alguns encarregados de educação apenas enviavam doces para as crianças comerem.

Durante a hora de almoço, ou seja, entre as 12h30min e as 14h00min, as crianças que comem na escola ficam à responsabilidade das auxiliares da CAF. Após este período é retomada a rotina de sala de atividades até às 15h30min, a hora do lanche, onde mais uma vez as crianças trazem a sua comida.

1.2.3 – Equipa Educativa

O Jardim de Infância onde realizei o meu estágio dispõe de uma educadora e de uma auxiliar por cada sala de atividades e de duas auxiliares na sala de Componente de Apoio à Família (CAF).

Durante o dia, as educadoras estão responsáveis pelas crianças no horário das 09h00min às 12h30min e das 14h00min às 15h30min, sendo que, nos restantes horários, ou seja, das 08h00min às 09h00min, das 12h30min às 14h00min e das 15h30min às 19h00min as crianças são acompanhadas pelas auxiliares da CAF.

Cada elemento da equipa educativa tem o seu horário de trabalho definido consoante as suas funções na instituição.

Devido ao facto de estar inserido num agrupamento de escolas, a direção do Jardim de Infância encontra-se na sede deste.

O diretor do Agrupamento de escolas é “eleito pelo conselho geral” (Decreto-Lei n.º 137/2012) e é o responsável pela “administração e gestão do agrupamento (...) nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Decreto-Lei n.º 137/2012).

O Jardim de Infância dispõe também de uma coordenadora pedagógica, papel desempenhado por uma das educadoras do Jardim de Infância.

CAPÍTULO II – O Grupo da sala 1

2.1 – Caracterização do Grupo

O grupo da sala 1 era constituído por vinte e cinco crianças - treze meninas e doze meninos – com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Das vinte e cinco crianças, uma nasceu no ano civil de 2006, dezoito nasceram no ano civil de 2007 e seis nasceram no ano civil de 2008.

Embora estivessem inscritas vinte e cinco crianças na sala 1, apenas vinte e quatro estavam presentes diariamente, pois uma das crianças encontrava-se no estrangeiro e nunca foi ao Jardim de Infância.

Era um grupo cujas crianças manifestavam necessidades e interesses diferentes. Algumas mostraram ser autónomas, dinâmicas e curiosas, estando atentas a tudo o que as rodeava. Outras mostravam sentir a necessidade de ter alguém a seu lado para as auxiliar nas suas tarefas, mesmo que as conseguissem realizar sozinhas.

Pelo que pude observar durante a minha prática educativa, as idas ao recreio eram as alturas mais apreciadas pelo grupo. Por este motivo, e sempre que o tempo permitisse, as crianças iam ao recreio.

As relações entre pares variavam muito consoante os seus interesses, sendo que os momentos de conflito aconteciam, na grande maioria das vezes, por questões de partilha.

Para mim, trabalhar com este grupo foi uma experiência muito gratificante. Tal como nos é dito durante a nossa formação, não há duas

crianças iguais e por isso tive de aprender a relacionar-me com cada uma, tendo em conta a sua maneira de ser e as suas capacidades e dificuldades.

Conseguir conhecer cada criança individualmente a fim de “respeitar e valorizar as [suas] características individuais” (M.E., 1997, p.19) foi uma tarefa que demorou algum tempo, pois havia momentos em que não sabia como reagir e o que fazer. Contudo, com a ajuda da educadora cooperante, da auxiliar de ação educativa e com observação diária, consegui ficar a conhecer um pouco de cada criança.

2.2 – As Famílias

“A frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos (...)” (Lei n.º 5/97).

A família é considerada um elemento essencial na participação do dia-a-dia das crianças. Segundo Spodek (2010, p.764) uma criança que sinta que os pais estão presentes e que sentem amor por ela tem tendência a vir a ser um individuo mais adaptado e com uma maior maturidade.

A educação das crianças cabe, principalmente, aos encarregados de educação, sendo que, segundo Spodek (2010, p. 764) existem “três estilos de função parental: com autoridade, autoritário e permissivo”.

Os encarregados de educação com autoridade são caracterizados por serem pessoas sensíveis, flexíveis mas ao mesmo tempo firmes e pouco punitivas, o que leva a terem uma grande probabilidade de terem educandos “seguros de si/ independentes, curiosos e positivos no contacto [com] os pares” (Spodek, 2010, pp. 764-765).

Insensibilidade, inflexibilidade e severidade são características de pessoas autoritárias. Estas têm uma grande probabilidade de terem educandos “mais hostis, negativos, apreensivos e facilmente perturbáveis” (Spodek, 2010, p.765).

Encarregados de educação que não conseguem estabelecer um limite ou obter comportamentos adequados, ou seja, pessoas permissivas, têm tendência a ter educandos “sem autocontrolo, inseguros e impulsivos” (Spodek, 2010, p.765).

Porém, não é apenas a vontade dos encarregados de educação em educar as crianças que conta. A personalidade da criança é também um fator condicionante na sua educação. Segundo Lewis (1981 citado por Spodek, 2010, p.765) “ a resposta da criança à disciplina condiciona o empenho dos pais em disciplinar. (...) A [sua] vontade de obedecer (...) é mais importante do que o controlo firme dos pais”.

Deste modo, podemos dizer que “a família e a instituição de Educação Pré-Escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (M.E., 1997, p.43).

Para que esta relação se desenvolva num ambiente positivo, respeitoso e cooperante, o educador deve possuir um elevado profissionalismo, baseando-se na sua experiência, formação, educação e valores pessoais (M.E., 1998, p. 26).

No jardim-de-infância onde realizei o meu estágio, a família era um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem das crianças, tendo assim uma participação ativa em diversas atividades, tais como,

festas, idas à sala de atividades, “construção” de uma horta, participação no projeto “leitura vai e vem” do plano nacional de leitura, entre outras.

A participação das famílias era também visível através da associação de pais. Esta era responsável por algumas das atividades extracurriculares disponíveis no jardim-de-infância e por alguns dos materiais adquiridos para as crianças.

2.3 – Equipa Educativa

A equipa educativa do grupo da sala 1 era composta por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa.

A auxiliar de ação educativa estava a frequentar um programa ocupacional (POC), ou seja, “(...) a ocupação temporária de trabalhadores subsidiados (...) e de trabalhadores em situação de comprovada carência económica (...)” (Portaria nº 192/96).

Durante o ano letivo o grupo pôde contar com a presença de 4 adultos dentro da sala de atividades, uma vez que do mês de Novembro ao mês de Maio, recebeu duas estagiárias da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A relação entre os adultos era positiva, não havendo conflitos ou discórdias entre estes. Porém, pelo que pude observar, penso que poderia existir mais diálogo entre a educadora e a auxiliar, principalmente no planeamento de atividades para o grande grupo. Foram várias as atividades que se prolongaram pelo facto de a auxiliar não saber o que se tinha de fazer, não podendo ajudar as crianças na sua realização.

Como exemplo temos uma tarde do desafio, onde as crianças tinham de fazer uma estrela de Natal. Esta atividade exigia que as crianças

tivessem de fazer dobragens e cortes. O facto de apenas a educadora saber fazer as estrelas, dificultou a sua elaboração, pois inicialmente era a única que podia auxiliar as crianças. Com o decorrer da atividade, a auxiliar e as estagiárias conseguiram aprender a fazer as estrelas e puderam ajudar o grupo, tornando assim a atividade mais aliciante pois já não havia tantos momentos de espera.

Com estes momentos, comecei a dar ainda mais importância ao diálogo entre os adultos, para que as crianças não sejam prejudicadas no seu dia-a-dia.

2.4 – Organização do Espaço e do Tempo

A sala de atividades do grupo 1 encontrava-se dividida por diferentes áreas (Vide anexo 1), o que favorece a diversidade de opções e escolhas por parte das crianças (Zabalza, 1998, p. 256).

Para Hohmann, Bannet e Wikart (1990 citados por Zabalza, 1998, pp.256-257) “o espaço da sala de aula funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho. Estas áreas ajudam as crianças a verem quais são as suas opções, já que cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho.”

As crianças do grupo 1 podiam usufruir de 8 áreas, sendo elas:

- Área de conversa e interação: Destinava-se, principalmente, a atividades em grande grupo (marcação de presenças, estado do tempo e dia da semana, leitura de histórias, canções, realização de jogos, conversas variadas, entre outras)

- Área da expressão plástica: este espaço destinava-se à elaboração de desenhos, colagens, reciclagem de materiais, recortes, entre outras coisas. Nesta podiam estar no máximo 6 crianças.
- Área da casinha: composta por uma cozinha e por um quarto. Destinava-se, essencialmente, às brincadeiras livres das crianças e ao “faz de conta”. Nesta podiam estar no máximo 4 crianças.
- Área do Computador: local onde as crianças podiam jogar e fazer pesquisas para elaborar um projeto ou, simplesmente, aprofundar o seu conhecimento sobre algum assunto. Normalmente, as pesquisas eram acompanhadas por um adulto. Nesta podiam estar no máximo 2 crianças
- Área dos jogos de chão: destinava-se aos jogos de construção, tais como, legos, encaixes, quinta, pistas de carros. Nesta podiam estar no máximo 4 crianças
- Área dos jogos de mesa: Aqui, as crianças tinham à sua disposição puzzles, jogos de memória, dominós, jogos de associação, entre outros. Nesta podiam estar no máximo 6 crianças
- Área da matemática e da Ciência: nesta área, podíamos encontrar alguns livros sobre ciência, algumas experiências, jogos na área da matemática, entre outros. Nesta podiam estar no máximo 5 crianças
- Área da leitura: Esta área dispunha de vários livros, os quais as crianças podiam explorar e mexer livremente. Nesta podiam estar no máximo 4 crianças.

Os materiais encontravam-se organizados por áreas, disponíveis a todos. Todavia, nem todos estavam ao alcance de todas as crianças. Na área dos jogos de mesa, por exemplo, as crianças mais pequenas não

conseguiam alcançar os jogos arrumados na prateleira mais alta, tendo assim de pedir ajuda ou colocar-se em cima de uma cadeira, o que contrariava a ideia de que “os materiais devem estar organizados de tal forma que favoreçam a sua utilização autónoma” (Zabalza, 1998, p. 247) por parte das crianças.

Segundo Read (1982, citado por Zabalza, 1998, pp. 247-248) a forma como situamos o material e o local que dispomos para o utilizar favorece ou desfavorece a sua utilização por parte das crianças, sendo que as estantes mais acessíveis a estas se tornam mais propícias à sua independência e autonomia.

Relativamente ao material didático existente na sala, posso afirmar que era de uma boa qualidade e diversificado. Quanto à quantidade, era o necessário para o grupo, uma vez que o essencial não é que haja muito, mas sim o suficiente para que as crianças possam ter um bom desenvolvimento (Zabalza, 1998, p.248).

Relativamente à organização do tempo na sala de atividades 1, as crianças seguiam, normalmente, uma rotina diária, sendo ela: acolhimento, deslocação para a sala de atividades, conversa diária, brincadeira livre/ trabalho orientado, lanche do meio da manhã, brincadeira livre/ trabalho orientado, almoço, brincadeira livre/ trabalho orientado, lanche e saída.

Esta rotina diária proporcionava “a apreensão de referências temporais pelas crianças” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Todavia, a rotina diária da sala podia ser alterada, consoante os interesses das crianças, tornando-se assim “uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante” (ME, 1998, p. 148).

Porém, embora a organização do tempo fosse flexível, aconteceu por variadas vezes as crianças terem de abandonar uma atividade na qual estavam com um bom nível de implicação, ou seja, “ com uma qualidade de atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia”, (Laevers, 1994b, citado por Portugal & Laevers, 2010, p. 25), porque já estava na hora de ir comer ou realizar outra atividade.

Estes acontecimentos faziam com que as crianças, quando voltavam à tarefa, já não se interessassem, deixando-a muitas vezes por acabar.

Às quintas-feiras realizava-se, durante a manhã, a aula de música, lecionada por uma professora de música do agrupamento de escolas onde o jardim-de-infância se encontra inserido.

CAPÍTULO III – Iniciação à Prática Educativa

3.1 – Da observação à prática

Quando iniciei o meu estágio, muitos eram os receios sentidos. Nesta fase as responsabilidades aumentavam juntamente com as dúvidas e os medos. Contudo, era algo que tinha de ser feito e do qual não podia desistir.

Dando início ao estágio, comecei por observar a prática da educadora cooperante, vendo como esta realizava a rotina diária do grupo e como reagia a certas situações, como comportamentos e reações das crianças.

Simultaneamente fui observando a restante equipa educativa, pois esta também é importante para o desenvolvimento das crianças e para o funcionamento do jardim-de-infância.

Considero que esta foi uma fase importante pois consegui perceber como funcionava a sala de atividades e a instituição em geral, pois um dia seria eu a orientar o grupo. Desta maneira, tinha de me adaptar ao que era realizado e à forma como era realizado.

Durante a fase de observação, tive também a oportunidade de observar o grupo de crianças e, mais tarde, cada criança individualmente. Esta é uma etapa muito importante pois “observar cada criança e o grupo (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças (...)” (M.E., 1997, p. 25), as suas capacidades / dificuldades e alguns dos seus interesses.

Com o passar do tempo, a intervenção começou a juntar-se à observação. Nesta fase, comecei a intervir na rotina diária do grupo e a participar nas atividades planeadas pela educadora cooperante. Aqui, fui

observando a reação das crianças à minha participação, o que me levava a perceber e a ultrapassar algumas dificuldades, como por exemplo a reação a algumas perguntas, formas de agir quando o grupo mostrava não estar interessado, ser flexível na planificação de atividades, entre outras coisas.

As atividades planificadas por mim e pela minha colega de estágio foram surgindo, de forma a corresponder às necessidades e interesses das crianças. Aqui, a ajuda da educadora cooperante foi indispensável, pois orientou-nos no que seria mais adaptado ao grupo.

Estas atividades que antecederam a fase do projeto foram muito importantes para mim, pois com elas consegui ir conhecendo melhor o grupo e perceber mais alguns dos seus interesses e necessidades.

3.2 – Trabalho de Projeto

Segundo Katz, “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (1997, p.3). Esta metodologia de trabalho, embora seja mais utilizada na Educação Pré-Escolar e no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pode também ser utilizada com outras faixas etárias (Vasconcelos et al, 2012, p.8).

Durante o meu estágio, tive muitas dúvidas e dificuldades. Porém, o facto de ter de orientar um projeto era o que me deixava mais preocupada. Nunca o tinha feito, pois até àquela altura tudo o que tinha observado, desde a minha experiência pessoal até aos estágios anteriores, tinha sido, na maioria das vezes, uma pedagogia transmissiva. Contudo, após várias conversas com a educadora cooperante e com as minhas companheiras de estágio consegui perceber que o trabalho de projeto

deve “corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (M.E., 1998, p.102), e que “enquanto metodologia de ensino, deve valorizar a experimentação, criar situações propícias à identificação de problemas concretos, envolvendo cooperativamente os intervenientes e permitindo a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia” (Marchão, 2012, p. 82).

Já com uma melhor noção do que era o trabalho de projeto, eu e a minha colega de estágio começamos a estar mais atentas ao que as crianças diziam e faziam.

Desta observação surgiu o projeto “Para onde vai a água do rio?”, o qual teve como ponto de partida um momento de curiosidade por parte de uma das crianças, durante uma visita ao museu da água, e que desde logo captou a atenção de outras.

Como afirmou Irene Lisboa, citada por Vasconcelos et al, “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (2012, p.9).

Nesta fase, consegui perceber que muitas vezes as pequenas coisas que acontecem ou que as crianças dizem e perguntam, e que nós pensamos não terem “pernas para andar”, podem tornar-se num ponto de partida para um projeto com muito para descobrir.

O trabalho de projeto pode dividir-se, segundo vários autores, em várias fases, sendo que todas confluem para as 4 fases seguintes: I -

Definição do problema, II - Planificação e lançamento do trabalho, III – Execução e IV - Avaliação e divulgação (M.E., 1998, pp. 139-143).

“O essencial da primeira fase do trabalho de projeto é criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz, 2009, p. 102).

Durante a primeira fase, e já na sala de atividades, foi contada uma história, a qual acabava com a mesma pergunta que a M.I. tinha feito – “Para onde vai a água do rio?”. Desta pergunta surgiu uma conversa sobre as ideias que cada criança tinha sobre o destino dos rios.

Após esta conversa, as crianças registaram a sua resposta através do desenho, de modo a registar as suas conceções iniciais.

Terminados os desenhos demos início à segunda fase, onde se torna “importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (M.E., 1998, p.142). Ficou decidido que se iriam realizar pesquisas sobre o (s) destino (s) da água do rio.

A fase de execução do projeto, ou seja, a terceira fase correspondeu ao aprofundamento do conhecimento dos locais para onde ia a água do rio.

Com a pesquisa, as crianças descobriram que a água dos rios podia ter três destinos: o mar, as estações de tratamentos de água e as centrais hidroelétricas.

Para conhecerem melhor cada destino, foram realizadas atividades onde as crianças tiveram a oportunidade de desenhar, pintar, discutir, escrever, prever, anotar observações, entre outras coisas, de modo a

serem utilizadas as mais variadas linguagens gráficas possíveis (M.E., 1998, p.143).

Para terminar o projeto foi feita uma avaliação em grande grupo, onde as crianças falaram sobre o que tinham aprendido e sobre o que tinham gostado mais e gostado menos.

“Para a criança a avaliação será uma viagem de “retorno” ao interior do projecto, retorno a si mesma enquanto autora e avaliadora do vivido” (Vasconcelos et al., 2012, p. 79).

Foi realizada também uma divulgação aos encarregados de educação através de um filme (vide anexo 2), onde constavam fotos do processo e das atividades realizadas ao longo do projeto.

A realização deste projeto teve como objetivo aprofundar uma questão feita por uma das crianças e que despertou o interesse das restantes.

O facto de eu e a minha colega de estágio percebermos que a grande maioria das crianças desconhecia realmente o destino da água do rio fez também com que este projeto fosse mais desenvolvido, pois após saberem os destinos, pesquisaram mais sobre estes.

Este projeto fez também com que as crianças assumissem um papel ativo na sua aprendizagem diária, dando assim importância às suas descobertas e destacando o facto de “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, [encarando-a] como sujeito e não como objecto do processo educativo” (M.E.,1997, p. 19).

Esta metodologia de trabalho incentiva as crianças na busca da resolução de problemas, sendo que são estas que se interrogam sobre

algo e procuram a resposta para a sua questão. São elas que “decidem, defendem um determinado aspecto, explicam as suas ideias aos colegas, (...), verificam factos e pormenores, (...), iniciam novos caminhos (...), desenhavam por observação (...), registam os resultados, transmitem as ideias umas às outras, incentivam mutuamente (...), aceitam e tomam a responsabilidade de todo o trabalho realizado” (Katz, 2009, p. 7).

Contudo, o educador também tem um papel importante no desenvolvimento do projeto, “dado que (...) tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projecto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (M.E., 1998, p.102).

Ao apresentar novas propostas, o educador tem de ter em atenção e interrogar-se se está, de certo modo, a “impor” as suas ideias, tentando captar a atenção das crianças, ou se, por outro lado está a permitir às crianças que participem realmente no desenvolvimento do projeto, dando-lhes oportunidade de aprovarem, enriquecerem ou modificarem as suas propostas (M.E., 1998, p.102), mostrando assim que “é a própria criança que se converte em protagonista e opta por aquilo que mais a atrai” (Zabalza, 1992, p.157).

Com o término do projeto “Para onde vai a água do rio”, consegui perceber que por vezes basta estar atenta ao que as crianças dizem, fazem e perguntam para as podermos estimular a aprofundar o assunto e para promover “a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (Decreto Lei 241/2001).

Percebi também que estes projetos são importantes pois é algo que provém dos interesses das crianças e faz com que “(...) a construção da

sua autonomia, do seu espírito crítico e da sua vontade continua de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Marchão, 2012, p.102) se desenvolvam.

PARTE II

Experiências-Chave

CAPÍTULO IV – O Computador na Educação Pré-Escolar

“Se há alguns anos alguém nos tivesse falado da utilização de novas tecnologias nas escolas de educação infantil, tê-lo-íamos olhado com um sorriso céptico. Hoje em dia é um facto” (Borràs, 2002, p. 247).

Durante o decurso do estágio, deparei-me várias vezes com pequenos conflitos provocados pela vontade de querer ir para a área do computador.

Era uma área onde só podiam estar duas crianças simultaneamente, o que nos levava a nós, estagiárias, educadora e auxiliar, a ter que, por vezes, intervir na hora de decidir para que áreas queriam ir.

Muitos foram os momentos em que me interroguei sobre se esta área seria adequada para estar numa sala do pré-escolar, uma vez que cada vez mais se ouve falar que as crianças passam mais tempo em frente ao computador do que a brincar com os pares.

Contudo, com o passar das semanas fui percebendo que, neste caso, a área do computador, tal como as restantes áreas, proporcionava momentos de interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Outra questão sobre a qual me interroguei foi o facto de as crianças conseguirem “trabalhar” no computador e acederem com facilidade a *sites* da Internet, como por exemplo o *youtube* – *site* “onde bilhões de pessoas descobrem e compartilham vídeos originais e os assistem” (<http://www.youtube.com/yt/about/pt-BR/>), o que significava que tinham acesso a estes, levando-me a pensar nos riscos que existem hoje em dia na internet. Porém, penso que com uma boa orientação e cuidados dos

encarregados de educação e profissionais da educação, o uso destas tecnologias são uma mais-valia para os seus futuros.

4.1 – O Computador

O primeiro computador teve como nome ENIAC – Eletronic Numerical Interpreter and Calculator e foi construído em 1946 por Jonh Mauchly e Jonh Eckert, para fins militares.

Tinha 5,5 metros de altura e 25 metros de comprimento e pesava 30 toneladas.

Com o passar das décadas a sua evolução foi acontecendo, chegando assim à 5ª geração, ou seja, a geração dos dias de hoje, onde a evolução dos computadores é notória. Antigamente, o espaçamento entre uma novidade e outra era de aproximadamente uma década. Hoje em dia não chegam a ter um mês de diferença entre cada versão.

Com esta evolução, as crianças vão crescendo rodeadas de novas tecnologias, o que faz com que as explorem com conforto e confiança, pois desde muito pequenas que vão tendo acesso a estas, uma vez que cada vez mais existem equipamentos direcionados para a idade infantil, tornando-se apelativos aos olhos das crianças através de formatos, cores, imagens, etc..

Por este motivo, e muitos mais, quando as crianças ingressam no jardim-de-infância já possuem vários conhecimentos tecnológicos adquiridos no meio onde se desenvolvem, logo, “introduzir estas tecnologias na [sala de atividades] mais não é que trabalhar com ferramentas que fazem parte da vida quotidiana das crianças de hoje” (Borràs, 2002, p.249). Desta maneira “proibir [o uso do computador] é

escusado, excluir é pior, contudo facilitar [a sua utilização] sem formar é o maior dos erros. Nada melhor, pois, do que trabalhar nas escolas e com toda a comunidade, nomeadamente os encarregados de educação, no sentido de formar e informar, alunos, pais e professores” (Cardona, 2008, p.111).

4.2 – A utilização do Computador na Educação Pré-Escolar

A utilização do computador nas salas de atividades do pré-escolar não foi tarefa fácil. Enquanto alguns educadores se queixavam da falta de equipamento disponibilizado, outros reclamavam a falta de formação para trabalhar com esta nova tecnologia, alegando não estar preparados para trabalhar com as suas crianças recorrendo ao computador.

Para combater este analfabetismo tecnológico foram creditadas “pelo conselho científico pedagógico da formação contínua de professores e financiadas pelos programas FOCO, PRODEP e (...) QREN” (Cardona, 2008, p.105) “horas de formação na área das tecnologias de informação e comunicação (TIC), (...), dando possibilidade a todos os professores de desenvolverem ou melhorarem a sua literacia tecnológica” (Cardona, 2008, p.105). Também para colmatar a falta de equipamentos nas instituições, “vários foram os incentivos dados pelas chefias governamentais” (Cardona, 2008, p. 106).

Outro motivo para a resistência ao uso do computador foi, e ainda é, a sua manutenção. Muitas vezes ocorrem pequenos problemas que facilmente poderiam ser resolvidos, porém, o facto de os utilizadores desconhecerem a origem destes faz com que o equipamento fique inoperacional até que um técnico informático possa comparecer no local. Esta espera pode demorar dias ou meses.

O isolamento social era algo que os profissionais da Educação Pré-Escolar tinham receio que pudesse acontecer com a chegada dos computadores à sala de atividades. As crianças iriam centrar-se no uso do computador e a sua interação com os pares iria diminuir. Contudo, estudos revelaram que os “computadores poderiam servir como potenciais catalisadores de interação social. Isto é, as crianças preferem geralmente não trabalhar sozinhas no computador, gostando com frequência de trabalhar aos pares ou em pequenos grupos” (Spodek, 2010, p.588).

Estudos diversos revelaram também que a área do computador desenvolve nas crianças maiores taxas de colaboração (Clements & Nastasi, 1985; Daiute, 1988; Dickinson, 1986; Hawisher, 1989; Heap, 1987; Muhlstein & Croft, 1986; Muller & Perlmutter, 1985, citados por Spodek, 2010, p.588) e um progressivo desenvolvimento de padrões de interação social, como por exemplo o trabalhar à vez, a interajuda entre os pares, entre outros (Bergin, Ford & Meyer-Gaub, 1986; Borgh & Dickson, 1986b citados por Spodek, 2010, p.289).

Todavia, para que este desenvolvimento a nível social aconteça, a localização dos computadores é importante.

Estudos levados a cabo por Susan Haugland (2002, citada por Amante, 2007, p.55) demonstraram que a localização dos computadores interfere no desenvolvimento das crianças. Segundo Haugland, quando os computadores não estão ao dispor das crianças na sala de atividades, estas “não experienciam os mesmos ganhos desenvolvimentais do que quando eles lhe estão acessíveis na sua sala, como qualquer outro material”. A autora refere que, o computador ao estar num local diferente

da sala de atividades irá criar, automaticamente, dois grupos distintos – “os que estão fora da sala a utilizar o computador e os que estão dentro sem possibilidade, sequer, de ver o que os colegas estão a fazer”. Este facto faz com que o computador assuma um estatuto especial, pois não está ao alcance de todas as crianças da mesma forma que os restantes recursos.

Por este motivo, é importante que a área do computador esteja inserida no contexto de sala de atividades, tendo sempre, pelo menos, duas cadeiras à sua frente, mostrando que esta atividade deve ser partilhada com os pares. Contudo, deve-se ter em atenção que esta área não deve ser utilizada por mais do que duas ou três crianças ao mesmo tempo, pois pode comprometer o seu desempenho e aprendizagens.

Para que a utilização da área do computador seja produtiva, o educador tem um papel fundamental. Embora algumas crianças já conheçam o funcionamento do equipamento, cabe ao educador familiarizá-las com o que têm disponível na sala de atividades. Após isto o seu apoio continua a ser fundamental. “Se, por um lado, é importante que o adulto dê liberdade à criança para experimentar e realizar o seu trabalho de forma autónoma, por outro lado, é importante que esteja atento às suas necessidades, sobretudo no caso das crianças mais jovens” (Amante, 2007, p.57), pois evita que se sintam frustradas com algumas dificuldades que possam surgir durante o seu processo de utilização do computador.

Cabe também ao educador “estimular uma interação produtiva” (Amante, 2007, p. 57), dando incentivo às crianças para comunicarem entre si e com os adultos.

Para as crianças que já desenvolveram um leque de competências na utilização das novas tecnologias, é possível que lhes seja dada uma maior autonomia, não fazendo tantas atividades dirigidas pelo educador, de modo a valorizar não só o trabalho autónomo, mas também a partilha de saberes entre os pares, encorajando-os a dependerem menos da ajuda recorrente do educador. Porém, é importante que este esteja atento, intervindo e orientando quando necessário e “colocando questões que encorajem a criança a reflectir sobre a actividade e sobre os [seus] procedimentos” (Van Scoter et al., 2001, citado por Amante, 2007, p.57).

Outra função muito importante do educador é seleccionar os programas e os jogos que possam vir a ser utilizados pelas crianças aquando a sua utilização do computador. Estes devem ter um “carácter especificamente educativo” (Amante, 2007, p.56), de modo a excluir os que suscitem violência.

O recurso ao computador deve ser visto como uma maneira de alcançar objetivos no desenvolvimento de competências nas crianças e “não porque empiricamente achamos que motivam mais os alunos ou os deixam mais calmos” (Cardona, 2008, p.113).

Através do computador as crianças podem desenvolver capacidades ao nível da linguagem, da matemática, do conhecimento do mundo, entre outras.

O uso do computador estimula a produção de discursos mais complexos e fluentes através de programas abertos que levam, por exemplo, as crianças a explorar o desenho e consequentemente a relatar uma história que explique o seu trabalho.

A pronúncia de palavras pode também ser trabalhada através de programas de multimédia devido à sua componente áudio. Esta característica ajuda também a “proporcionar [uma] leitura silabada ou centrada em segmentos fonéticos, desenvolvendo deste modo a consciência fonológica (...)” (cf Chera & Wood, 2003; Wise et al, 2006 citados por Amante, 2007, p. 53).

Para McCormick (1987, citado em Spodek, 2010, p.574) as crianças até aos 5 anos com dificuldades na fala têm ligeiramente melhores resultados realizando atividades para estimular vocalizações através do computador, do que com brinquedos.

Falando no desenvolvimento ao nível da matemática, a utilização do computador pode levar ao reconhecimento de formas e figuras geométricas, ao desenvolvimento de conceitos de simetria, padrões, organização espacial, entre outros.

Para Clements e Nastasi (2002, citados por Amante, 2007, p.53) “as crianças que têm a possibilidade de associar experiências manipulativas directas à utilização de um programa de computador, demonstraram maior competência em operações de classificação e pensamento lógico do que aquelas que apenas tiveram acesso à experiência manipulativa concreta”.

O acesso a imagens, vídeos, sons, informações e muitas outras coisas é algo a que as crianças têm acesso graças à introdução de computadores, com acesso à internet, na Educação Pré-Escolar.

“Hoje em dia a informação libertou-se do livro, do quadro, da fotografia. Hoje a informação «voa» pelo ciberespaço. Agora as crianças

podem observar nas suas salas (...) o voo de uma borboleta, a evolução de uma flor (...) de forma imediata apenas com uma pequena e breve consulta na internet” (Borràs, 2002, p.261). Se não fosse esta nova tecnologia as crianças não teriam, de uma forma rápida, a oportunidade de conhecer muitas coisas, como por exemplo o conhecimento de outras culturas e realidades. Deste modo, o computador ajuda as crianças a terem um maior conhecimento daquilo que as rodeia.

O envolvimento dos encarregados de educação em atividades que envolvam as novas tecnologias também é importante, pois dá-lhes a oportunidade de ficarem a conhecer diferentes ofertas educativas disponíveis para os seus educandos, “alertando-os igualmente para a necessidade de uma adequada utilização das mesmas” (Amante, 2007, p.59).

Por outro lado, este envolvimento das famílias pode ser positivo no que toca a diferenças sociais, uma vez que nem todas têm a possibilidade de possuir estas tecnologias nas suas casas. Assim, a possibilidade deste contacto através do jardim-de-infância pode diminuir a desigualdade existente no acesso ao computador e criar “situações de aprendizagem conjunta entre pais e filhos” (Amante, 2007, p.59).

Para concluir, importa realçar que o objetivo do computador nas salas do pré-escolar não é o de ensinar a utilizar as novas tecnologias, mas sim usá-las como meio para ajudar as crianças a desenvolver as suas capacidades. Neste sentido, uma correta utilização do computador na sala de atividade “é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares” (Amante, 2007, p. 56).

“Learning to use the computer should only be a secondary objective. Learning to communicate, to draw, to color, to share and take turns-those preschool goals should be primary and one way of learning them is to use the computer” (Pierce, 1994, pp. 15-16, citado por Amante, 2007, p.56)

CAPÍTULO V – A leitura na Educação Pré-Escolar

A leitura de livros na sala de atividades do grupo 1 era uma prática corrente. Esta era também incentivada pelo Jardim de Infância, em colaboração com o plano nacional de leitura, através do projeto “leitura vai e vem”, onde cada criança levava todas as semanas um livro à sua escolha para ler com a família.

Ao longo do estágio, fui notando que as crianças iam tendo interesse sobre as palavras e de como estas se liam. Porém, houve duas crianças que se destacaram nesta área, pois começaram a associar os sons às letras e, com alguma ajuda, foram conseguindo ler sozinhas.

Quando iniciei o meu estágio, as referidas crianças liam palavras aleatoriamente, como por exemplo nos rótulos dos iogurtes. Aqui pensei que associavam as palavras às imagens, pois muitas vezes liam o sabor do iogurte. Contudo, com o tempo, a leitura de palavras soltas foi sendo substituída pela leitura de frases completas, sendo que quando terminei o meu estágio as duas crianças já conseguiam ler um livro sozinhas.

5.1 – A leitura em idade pré-escolar

“Do simples prazer de ouvir a ler, na primeira infância, a criança vai gradualmente percorrendo um itinerário, o de leitor (...). Nesta progressão, torna-se fundamental o acompanhamento, de modo a que haja uma constante motivação que possibilite a construção do leitor. A cumplicidade, o diálogo e a convivência com o material impresso são determinantes neste processo (...)” (Nina, 2008, p.8).

“ (...) Ensinar crianças a ler e a escrever não é apenas a função da escola primária (...) ” (Marques, p.82).

Até há algum tempo atrás, o ensino da leitura era visto como sendo unicamente da responsabilidade das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Com o passar dos tempos esta ideia foi sendo alterada e a estimulação pela leitura começou a ser feita pela família e pela educação pré-escolar.

Segundo vários autores, crianças com menos de 6 anos de idade têm a capacidade e as condições necessárias para dar início ao seu processo de aprendizagem da leitura, sendo que “é um dever dos pais e da pré-escola conhecer o momento oportuno para preparar e promover essa iniciação (...)” (Marques, p. 82).

Para Smethrust (1975, citado por Marques, p. 84) o momento certo para a iniciação à leitura depende se a criança sente que já tem capacidade individual para o fazer e do ambiente que lhe é oferecido, sendo que não existe uma idade certa para se começar a ler. “Cada criança é um caso e como tal deve ser encarada por pais e professores.”

A partir do momento em que uma criança mostra interesse na aprendizagem pela leitura, a intervenção do adulto é imprescindível. Este deve colocar à disposição da criança recursos apropriados para estimular o seu interesse.

Uma forma das crianças se começarem a interessar pela leitura é através da observação dos adultos. Segundo Susan Rich (1985, p.42 citado por Marques, p. 87) “as crianças começam a interessar-se pela

leitura e pela escrita à medida que veêm os adultos fazer uso dessas competências.”

Ao observar os outros num processo de leitura, a criança começa a aperceber-se que ao ato de leitura estão associadas algumas características como o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios (Mata, 2008, p.67). Estas observações levam muitas vezes a imitações, as quais são essenciais para o entendimento do ato de ler. Por este motivo, o adulto tem um papel essencial na promoção do interesse pela leitura.

Para além dos momentos de leitura que vão surgindo durante o dia (como a leitura de jornais, cartas, cartazes, etc.) e que a criança vai observando, o adulto deve proporcionar momentos de leitura de histórias direcionadas à criança, uma vez que estas “(...) têm um papel essencial na promoção de hábitos de leitura” (Mata, 2008, p. 71).

A leitura de histórias tem um papel importante no desenvolvimento da leitura em crianças em idade pré-escolar, uma vez que promove o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, a forma como manusear um livro e a ideia de que as histórias têm um início, um meio e um fim.

5.2 – Emergência da leitura

“O processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo” (Mata, 2008, p.66).

A noção de que um texto escrito contém uma mensagem começa a surgir desde cedo, fazendo com que a criança comece a tentar decifrar o código escrito, atribuindo significado aos símbolos. Quando a criança

inicia este processo, significa que está a desenvolver os seus comportamentos de leitor.

Ao tentar “ler”, a criança recorre a diferentes estratégias, sendo que se pode basear em indicadores contextuais, em características do próprio texto ou em indicadores linguísticos (Mata, 2008, p.68).

Com o passar do tempo a criança vai criando as suas ideias sobre a linguagem escrita, desenvolvendo assim critérios sobre aquilo que se pode ou não ler. Estes critérios podem ser do tipo quantitativo, qualitativo ou de reconhecimento e identificação das letras do alfabeto.

O primeiro critério está relacionado com a quantidade de letras que compõem a “palavra”, o segundo critério diz respeito à variedade de letras existentes na “palavra” e o terceiro critério ao facto de a criança reconhecer/ identificar ou não os compostos da “palavra” (Mata, 2008, p.69).

As relações das crianças com a leitura podem ser muito variadas. Enquanto umas podem demonstrar um grande interesse e implicação na tarefa de aprender a ler, outras podem não atribuir o mesmo significado a esta.

Nos casos onde o interesse pela leitura é pouco, deve-se evitar criar situações onde a criança é obrigada a “aprender a ler”. Segundo Marques (p.88) “não [se] deve impor a aprendizagem da leitura, mas tão-só promover e estimular a apetência para essa aprendizagem”. A leitura deve ser vista como um momento divertido e de prazer, onde se criam interações positivas.

Para se desenvolverem crianças motivadas e interessadas pela leitura é necessário criar-se um bom ambiente e percorrer-se um longo percurso. Como afirma Mata (2008, p.71) “não são situações pontuais, pouco sustentadas e sem continuidade que irão promover o envolvimento com a leitura”.

5.3 – A leitura na sala de atividades do pré-escolar

Como foi dito anteriormente, a educadora cooperante com quem estagiei tinha por hábito fazer a leitura de livros. De entre estes estavam os de histórias, os de lengalengas e os de adivinhas.

As crianças apreciavam estes momentos, sendo que aqueles onde elas aparentavam gostar mais era a leitura das lengalengas. Aqui, a educadora incentivava as crianças a repetirem o texto. No final eram apuradas as novas aquisições de vocabulário.

Também durante estes momentos foi possibilitado, às duas crianças que já liam sozinhas, lerem para os seus colegas, fazendo com que se sentissem competentes e satisfeitas, desenvolvendo, “em paralelo, atitudes positivas face à leitura” (Mata, 2008, p.74).

Para que as crianças desenvolvam um interesse positivo pela leitura, o educador deve incentivar a utilização de suportes de texto na sala de atividade, tal como a leitura de livros, nomes, cartas, entre outras.

Para facilitar a “leitura” destes suportes o educador deve integrá-los nas atividades do dia-a-dia, de modo a que as crianças se familiarizem com estes, levando-as, mais tarde, a recordarem autonomamente a mensagem existente naquele suporte.

Na sala do grupo 1, a marcação das presenças era feita pelas crianças, sendo que estas eram incentivadas a fazer a chamada dos colegas. No decorrer do estágio, na hora de marcar as presenças, fui reparando que as crianças foram evoluindo, sendo que no início tinham de olhar para as fotografias para saberem quem tinham de chamar a seguir, e no final grande parte das crianças já conseguia identificar os nomes dos colegas olhando apenas para a palavra escrita.

Era uma tarefa com caráter positivo para as crianças pois introduzir a leitura “em tarefas reais e contextualizadas [é] importante, [devendo] fazer parte das rotinas do jardim-de-infância” (Mata, 2008, p.71).

A troca de ideias e informação sobre leituras efetuadas é também uma atividade que se deve desenvolver no jardim-de-infância. Esta faz com que as crianças desenvolvam a sua vertente social, habituando-se a transmitir as suas ideias e informações e, no caso das crianças que estão a ouvir, a receber essas mesmas.

Este tipo de atividade era realizada no meu centro de estágio, a partir do projeto do plano nacional de leitura “leitura vai e vai”, onde as crianças eram incentivadas a levar um livro novo todas as sextas-feiras. Após terem feito a leitura do mesmo com a sua família, as crianças eram incentivadas a partilhar com os restantes colegas de sala aquilo de que mais tinham gostado na história, referindo a personagem preferida, vocabulário adquirido e mostrando um desenho da parte da história que mais gostavam. Esta partilha fazia com que as crianças se sentissem competentes e satisfeitas, levando muitas vezes a que as restantes se mostrassem interessadas em “requisitar” aquela história na sexta-feira seguinte.

A participação da família no processo de aprendizagem da leitura é também essencial. Esta deve proporcionar uma continuidade de abordagem da leitura nas suas casas.

Contudo, muitas vezes o tempo disponível para estar com os seus educandos é pouco, por isso os encarregados de educação devem aproveitar todas as oportunidades para acompanhar as crianças, seja a ver televisão, a ver uma revista ou mesmo quando estão num supermercado.

Como Spodek e Saracho (1998, p.267) afirmam o facto de a televisão estar sempre a repetir os anúncios, faz com que as crianças memorizem as marcas e os produtos, lembrando-se delas quando as veem. Deste modo as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar um produto nos supermercados. “Embora isso possa não ser “ler”, muitas das primeiras leituras parecem espelhar este processo” (Spodek & Saracho, 1998, p.267). Aqui o acompanhamento do adulto é importante para a criança pois “a reacção e os incentivos de todos os que rodeiam a criança às suas primeiras tentativas de “leitura” (...) são essenciais” (Mata, 2008, p.77).

CAPÍTULO VI – Crianças com necessidades educativas especiais no jardim-de-infância

“(…) toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação.

É, portanto, da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas” (Correia, 1999, p.15).

O que me levou a aprofundar um pouco esta temática foi o facto de, na sala do grupo 1 existir uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A criança em questão nasceu com uma elevada deficiência auditiva, tendo sido submetida a vários tratamentos, sendo que um dos previstos era uma cirurgia para a colocação de um implante coclear, ou seja, um “aparelho que transforma os sons e ruídos do meio ambiente em energia eléctrica capaz de actuar sobre o nervo coclear, desencadeando uma sensação auditiva no indivíduo” (http://apaic.pt/front/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=6). Contudo, esta não foi necessária pois com os restantes tratamentos a criança conseguiu recuperar alguma da sua capacidade auditiva, estando neste momento a ser acompanhada por médicos e por terapeutas da fala.

O facto de ainda não saber pronunciar bem algumas palavras fazia com que, por vezes, se isolasse, principalmente durante as conversas em grande grupo. Contudo, com o incentivo da educadora e após algumas

sessões de terapia da fala, conseguiu progredir, sendo que quando terminei o meu estágio, esta criança era mais participativa e confiante do que no início.

Embora esta criança não tivesse NEE muito profundas, fez-me pensar como seria, no futuro, trabalhar com crianças com NEE, uma vez que estas, caso seja vontade dos encarregados de educação, devem ser inseridas no ensino regular juntamente com as restantes crianças.

6.1 – Inclusão de crianças com NEE

Hoje em dia já é comum entrar num jardim-de-infância e encontrar crianças com NEE, sejam elas de carácter permanente ou temporário.

As NEE permanentes exigem uma adaptação generalizada do currículo, tendo esta adaptação uma sistemática avaliação, dependendo da evolução da criança durante o seu percurso. Neste grupo, podemos encontrar crianças com problemas do “foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo” (Correia, 1999, p.49).

As NEE temporárias incluem as crianças com problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo e com atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socio emocional. Para este tipo de NEE é necessário realizar uma modificação parcial do currículo de modo a adaptá-lo às necessidades da criança durante um determinado momento do seu desenvolvimento (Correia, 1999, pp.52-23).

O facto de cada vez mais encontrarmos crianças com NEE nos jardins-de-infância, mostra-nos que as nossas instituições estão “num

bom caminho” no que toca à inclusão das crianças com estas características.

Segundo Correia (1997, citado por Patrício, 2002, p.4) "a inclusão é a inserção do aluno [com NEE] na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades”.

Deste modo, deve ser criado um sistema de educação flexível que permita responder às diferentes características e necessidades de cada criança, sendo que deve ser garantida a sua igualdade “quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Para que um contexto educativo seja considerado inclusivo é necessário que promova o desenvolvimento de todos os que lá estão inseridos, sendo que todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas. Em contextos inclusivos as diferentes necessidades das crianças são reconhecidas, de modo a que seja garantida uma boa educação.

Aquando a inclusão de uma criança com NEE no jardim-de-infância, o educador desempenha um papel fundamental, pois a adaptação não é só para a criança “diferente”, mas também para o restante grupo.

Durante o processo de inclusão, o educador deve transmitir para com a criança com NEE sentimentos positivos e afetuosos. As restantes crianças ao observarem estes comportamentos têm tendência a repeti-los, uma vez que têm por hábito imitar aquilo que veem.

O educador deve também falar com o grupo sobre os problemas da criança com NEE para que possam ser ultrapassados quaisquer medos e concepções sobre o assunto.

Durante a interação com crianças com NEE devem ser evitadas as expressões com conotação negativa, de forma a não transmitir atitudes negativas a estas, evitando assim uma baixa auto estima.

Assim, podemos afirmar que “a interacção positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo” (Nielsen, 1999, p.25).

A inclusão de crianças com NEE no ensino regular é vista como um benefício para estas, pois ajuda-as a inserirem-se na sociedade. Porém, os benefícios não são só para estas. Segundo Bricker (1978, citado por Ribeiro, 2010, p.52), o facto de as crianças com NEE serem inseridas num contexto de sala de atividades faz com que sejam criados benefícios também para as crianças sem NEE e para as famílias em geral.

Todavia, nenhum estudo realizado até hoje demonstrou que a inclusão, por si só, de crianças com NEE no ensino regular traga realmente benefícios a esta ou que contribua para o seu desenvolvimento. Para que isto aconteça é necessária uma adaptação do currículo e apoios especializados consoante as suas necessidades (Ribeiro, 2010, p.54).

A participação dos encarregados de educação no processo educativo de uma criança com NEE é, também, essencial. Estes devem estar envolvidos no seu processo de inclusão de modo a facilitar a adaptação da criança ao novo ambiente educativo.

“Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente (...) em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo” (Decreto-Lei n.º 3/2008).

No caso de os encarregados de educação não exercerem o seu direito e dever de participar na educação do seu educando, é função da escola pôr em prática as respostas educativas adequadas às necessidades da criança. Se os encarregados de educação não concordarem com as medidas tomadas pela instituição podem recorrer aos serviços competentes do Ministério da Educação através de um documento escrito onde fundamentam a sua decisão (Decreto-Lei n.º 3/2008).

A referenciação das crianças deve ser feita o mais precocemente possível, e pode ser efetuada pelos encarregados de educação, pelos serviços de intervenção precoce, pelo educador ou por outros técnicos que tenham contacto regular com a criança ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais (Decreto-Lei n.º 3/2008).

O facto de se pôr em prática a inclusão de crianças com NEE não significa que se queira “normalizá-las”. Como afirma Bautista (1997:30,31, citado por Ribeiro, 2010, p.47) “não se pretende converter em normal um individuo com deficiência, mas sim aceitá-lo como ele é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos demais e oferecendo-lhes as condições necessárias para que ele possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida o mais normal possível”.

CAPÍTULO VII – A avaliação na Educação Pré-Escolar

A utilização do SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças) (Portugal & Laevers, 2010) foi uma tarefa que nos foi proposta durante a realização do nosso estágio.

Encarei-a como sendo uma maneira de aprofundar o conhecimento sobre o grupo e as crianças.

O facto de não estar habituada a olhar para as crianças com “olhos de SAC” fez com que o preenchimento das fichas 1g e 2g tivesse um nível de dificuldade superior. Contudo, com algumas ajudas consegui preencher as fichas (vide anexos 3 e 4).

A utilização do SAC durante o meu estágio, fez-me refletir sobre a avaliação praticada na Educação Pré-Escolar.

7.1 – Avaliação

Hoje em dia ouvimos muito falar sobre avaliação. Mas o que é a avaliação?

Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, avaliação significa “acto de avaliar”, sendo que avaliar consiste em “determinar o valor de”, “compreender”, “apreciar, prezar” (sendo verbo transitivo) ou “conhecer o seu valor” (sendo verbo pronominal).

Na Educação Pré-Escolar a avaliação “assume uma dimensão marcadamente formativa” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011), e consiste num “processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011).

A fim de conhecer melhor cada criança e o grupo em geral, a avaliação torna-se um elemento importante no dia-a-dia da Educação Pré-Escolar, uma vez que se trata de um processo contínuo e indispensável.

É através desta continuidade que o educador vai observando a evolução das crianças, de modo a recolher informações importantes para poder “apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a avaliação “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (M.E., 1997, p. 27).

Quando realizada com as crianças, a avaliação torna-se uma atividade educativa que disponibiliza ao educador uma avaliação de si próprio, levando-o a refletir sobre as suas práticas. Esta reflexão dá-lhe a oportunidade de estabelecer novos níveis de progressão de aprendizagens a desenvolver com cada criança (M.E., 1997, p.27).

Relativamente ao enquadramento normativo, as principais orientações relativamente à avaliação na Educação Pré-Escolar, estão consagradas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. As orientações existentes nestes documentos articulam-se com o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011) que considera que o educador de infância “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos

adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”.

7.2 – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)

O SAC é considerado por alguns educadores de infância uma base para a avaliação e desenvolvimento do currículo no seu dia-a-dia, sendo que se orientam através de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, tendo sempre como dimensões norteadoras do processo o bem-estar, a implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

Sendo assim, podemos afirmar que o SAC é “um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

Uma correta utilização deste sistema permite ao educador não só avaliar o grupo em geral como também cada criança individualmente, tendo assim a possibilidade de “identificar [as] crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada” (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

Embora as crianças sejam o ponto central durante a avaliação, o educador terá também de observar outras realidades ligadas ao desenvolvimento das mesmas, como por exemplo a família e a sociedade em geral. Deste modo, é função do educador avaliá-los também, uma vez que estes influenciam a evolução das crianças. Assim, o educador terá de ter em atenção o meio onde a criança se desenvolve de modo a poder agir

de forma a resolver eficazmente os problemas e a maximizar a qualidade educativa.

7.3 – Bem-estar emocional e Implicação

Segundo uma abordagem experiencial, o bem-estar emocional e a implicação experienciados pelas crianças são as duas dimensões mais económicas e conclusivas para se poder avaliar a qualidade em qualquer contexto educativo (Portugal & Laevers, 2010, p.20).

Nesta abordagem, as experiências, as expressões, as palavras e gestos das crianças são consideradas os pontos de referência para o adulto, oferecendo assim “uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância” (Portugal & Laevers, 2010, p.20).

Para os educadores de infância que têm como objetivo melhorar o seu trabalho, os níveis de bem-estar emocional e a implicação são dois pontos de referência, de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

7.3.1 – Bem-estar emocional

Segundo Leavers considera-se bem-estar emocional “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. (...) a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria” (Laevers et al, 1997,2005b, citado por Portugal & Laevers, 2010, p.20).

Para que as crianças revelem em elevado nível de bem-estar emocional, as suas necessidades básicas têm de ser satisfeitas. Consideram-se necessidades básicas as necessidades físicas (comer,

beber, dormir, movimento, entre outros), a necessidade de afeto (abraçar, proximidade física, entre outros) a necessidade de segurança (clareza, limites, confiança, entre outros), a necessidade de reconhecimento e de afirmação (ser aceite, ser escutado, ser respeitado, entre outros), a necessidade de se sentir competente (ser capaz, bem-sucedido, entre outros) e a necessidade de significados e de valores (sentir-se bem consigo próprio, entre outros) (Portugal & Laevers, 2010, pp.20-21).

Tendo estas necessidades satisfeitas, as crianças irão revelar qualidade na relação existente entre ela e o meio envolvente. Deste modo podemos dizer que a organização do contexto educativo influencia o bem-estar emocional da criança.

Para avaliar o grau de bem-estar emocional das crianças, o educador terá de recorrer a oito indicadores base, sendo eles: Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Estes indicadores não têm de estar todos obrigatoriamente presentes ao mesmo tempo, uma vez que o nível de bem-estar pode manifestar-se de diversas maneiras. A avaliação do seu nível pode variar entre 1- muito baixo e 5- muito alto.

7.3.2 – Implicação

“Qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse, fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (Laevers, 1994b, citado por Portugal & Laevers, 2010, p.25).

Para avaliar a criança quanto à sua implicação, o educador deve observá-la e, recorrendo à escala de implicação para crianças, atribuir-lhe uma pontuação que varia entre o nível 1 – onde não há atividade e o nível 5 – onde a implicação é total.

Em semelhança ao nível de bem-estar emocional, para avaliar a implicação o educador deve ter em conta nove indicadores base: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação (Portugal & Laevers, 2010, pp.27-28). Também aqui, para ter um bom nível de implicação, não é necessário que estejam presentes todos os indicadores juntos pois “avaliar o nível de implicação não é um processo simples, linear, racional, nem é o resultado de uma soma de diferentes sinais de implicação (...)” (Portugal & Laevers, 2010, p.27).

Segundo Portugal a interação entre o contexto educativo e a criança influencia o seu nível de implicação, sendo que uma boa interação pode provocar altos níveis de implicação e uma interação menos boa pode provocar baixos níveis de implicação.

Se o ambiente educativo dispuser de material que leve as crianças a experimentar e se for um ambiente recetivo às iniciativas das crianças, apresentará, com o tempo, sinais de um elevado nível de implicação. Porém, muitas vezes “são a cultura e a tradição da instituição escolar e comunidade que impedem” (Portugal & Laevers, 2010, p. 26) que a criança faça atividades onde se sinta implicada.

7.4 – Ficha 1g - Abordagem dirigida ao grupo em geral

Para iniciar uma avaliação utilizando o Sistema de Acompanhamento de Crianças, foi pedido que preenchêssemos a ficha 1g, a qual se destina a fazer um diagnóstico geral sobre a situação do grupo, usando como referência os níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças.

Nesta fase, cada criança é observada e avaliada individualmente durante vários dias, de forma a perceber as suas reações em diferentes momentos e atividades, podendo assim fazer um balanço do seu nível de implicação e bem-estar em várias situações.

A primeira ficha 1g deve ser preenchida no final do primeiro mês do ano letivo e as seguintes ao longo do ano, sendo que as crianças devem ser avaliadas três a quatro vezes por ano.

Nas semanas seguintes à realização da avaliação, caso o educador verifique que esta não está adaptada à criança, os níveis atribuídos podem ser alterados.

Para atribuir os níveis a cada criança são utilizadas cores, sendo que o vermelho corresponde às crianças que “suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos – 1 ou 2)” (Portugal & Laevers, 2010, p.77), o laranja às crianças que aparentam “funcionar em níveis “mornos” ou médios (3) ou médios baixos, de implicação e/ou bem-estar” (Portugal & Laevers, 2010, p.77) e o verde que “assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos – 4 ou 5)” (Portugal & Laevers, 2010, p.77).

Normalmente, uma criança que apresente níveis elevados/ baixos de bem-estar, também irá apresentar níveis elevados/ baixos de implicação, uma vez que existe uma grande relação entre o bem-estar e a implicação. (Portugal & Laevers, 2010, p.79).

No caso de, no final do preenchimento da ficha, a cor predominante for o vermelho e/ou laranja, o educador deve ter em atenção que talvez o problema possa estar no contexto educativo e não nas crianças em si. Por esse motivo, “antes de passar propriamente a uma abordagem individualizada, será melhor atender a uma abordagem dirigida a todas as crianças (...), procurando perceber e identificar os problemas que parecem afetar todo o grupo” (Portugal & Laevers, 2010, p.78).

Ao preencher a ficha 1g senti algumas dificuldades, pois algumas crianças não tinham sempre o mesmo comportamento, sendo que por vezes estavam implicadas, por exemplo, a fazer um puzzle e, no dia seguinte, essa mesma atividade já não lhes despertava interesse e motivação. Contudo, tornou-se num grande desafio poder observar as suas expressões, olhares, interesses ou desinteresses enquanto estavam envolvidos numa tarefa ou na brincadeira com os pares.

Com todas as observações realizadas e com a ficha 1g preenchida (Vide anexo 3) pude constatar que, pela minha análise e avaliação, apenas uma criança se encontra no nível vermelho. O restante grupo divide-se entre o laranja e o verde, sendo que o nível de bem-estar médio é de 3.54 e o nível de implicação médio é de 3,6 (7).

7.5 – Ficha 2g – Abordagem dirigida ao contexto educativo em geral

Após o preenchimento da primeira fase – ficha 1g, passamos para uma segunda fase, a ficha 2g onde avaliamos o contexto educativo em geral, enumerando os aspetos positivos e negativos na avaliação do grupo e dando atenção aos aspetos preocupantes, de forma a obter informações que apoiem a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade educativa oferecida.

Podemos estruturar a ficha 2g em quatro fases, sendo elas: análise do grupo, análise do contexto, opiniões das crianças e informações gerais.

Na análise ao grupo é proposto que se apontem os aspetos que mais agradam e os aspetos que mais preocupam no grupo.

Na análise ao contexto é proposto que se analise a oferta educativa, o clima do grupo, o espaço para a iniciativa, a organização e o estilo do adulto (Portugal & Laevers, 2010, pp. 83-93). Com base nestas cinco componentes, o educador pode encontrar explicação para os baixos/ elevados níveis de bem-estar e implicação.

Ao ouvir as crianças, podemos recolher informações importantes que podem ser úteis para ficar a conhecer melhor os seus interesses e motivações, o que mais gostam e o que menos gostam. Nesta situação “somos também desafiados a questionar e aprofundar a nossa observação de cada criança e do grupo, quando o que nos dizem contradiz o que observamos” (Portugal & Laevers, 2010, p.94).

A última componente, informações gerais, leva-nos a refletir sobre as características da comunidade e da família e sobre os projetos de agrupamento/ instituição.

Para preencher a ficha 2g, a dificuldade foi maior, pois tinha, não só de observar as crianças, como todo o meio envolvente. O facto de o seu preenchimento coincidir com a fase final do estágio, dificultou-me também um pouco a tarefa, pois as responsabilidades no momento eram maiores e por vezes alguns detalhes importantes “ficavam para trás”. Contudo, preenchi a ficha 2g (Vide anexo 4) e penso que os baixos níveis de bem-estar e implicação do grupo podem estar relacionados, maioritariamente, com as suas vivências exteriores ao jardim-de-infância, uma vez que ao preencher a ficha, poucos foram os aspetos negativos que eu encontrei no contexto educativo do grupo 1.

CAPÍTULO VIII – “Ouvir as vozes das crianças”

8.1 – Objetivo da Investigação

A investigação realizada no decorrer do estágio teve como principal objetivo “ouvir as vozes das crianças”, de modo a perceber quais eram as suas perspetivas sobre o facto de frequentarem o jardim-de-infância e a sua relação com os adultos e restantes crianças. Assim, durante a investigação, tentei perceber o que as crianças pensavam do jardim-de-infância, o que mais/menos gostavam e aquilo que, se pudessem, alteravam, entre outras coisas.

8.2. Amostra

A presente investigação teve como amostra 28 crianças, a frequentar o jardim-de-infância onde realizei o meu estágio.

Estas tinham idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, de ambos os sexos (feminino e masculino) e tinham a sua residência em Coimbra ou nos seus arredores.

8.3 – Tipo de Investigação e Instrumentos de Recolha de dados

“Ouvir as vozes das crianças” insere-se na designada investigação qualitativa. Este tipo de investigação “foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos” (Bento, 2012, p.2). O seu objetivo é obter respostas através “das palavras” e da observação e não através de números, como acontece com uma investigação do tipo quantitativo.

Esta “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise ” (Denzin & Lincoln, 1994:2, citados por Aires, 2011, p.14), ou seja, a investigação qualitativa ocorre naturalmente, não havendo manipulação de comportamentos e lugares (Bento, 2012, p.2).

O investigador qualitativo é visto como uma pessoa interessada em “compreender as percepções individuais do mundo. [Este procura] compreensão, em vez de análise estatística” (Bell, 2004, pp. 19-20 citado por Bento, 2012, p.2).

A preocupação com o processo e não com os resultados e o seu envolvimento ativo durante a investigação são outros aspetos que caracterizam o investigador qualitativo.

Embora uma investigação seja de carácter qualitativo, não impede que os investigadores utilizem técnicas quantitativas, e vice-versa. (Bento, 2012, p.2).

Neste tipo de investigação o investigador pode recorrer a vários instrumentos de recolha de dados, como por exemplo os estudos de caso, a entrevista, a observação, os textos históricos, entre outros. A escolha destes vai depender das estratégias e dos métodos a adotar pelo investigador.

Com o objetivo de “ouvir as vozes das crianças”, o instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista.

Segundo Haguette (1997, citado por Miranda, p.41) a entrevista é “um processo de interação social entre duas [ou mais] pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

O facto de ser uma entrevista feita a crianças fez com que esta tivesse uma estrutura semi-estruturada, ou seja, foi seguido um guião previamente definido, mas em formato de conversa informal e não de apenas pergunta-resposta. Segundo Oliveira-Formosinho (2008, p.23) este tipo de formato tem sido considerado o “mais adequado para entrevistar crianças”. Neste tipo de entrevista o entrevistador tem como função “dirigir, sempre que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões que não ficaram claras ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha “fugido” ao tema ou manifeste dificuldades com ele” (Miranda, p.42).

O guião previamente definido continha as seguintes perguntas orientadoras: Acham importante vir à escola? Porquê?; O que mais gostam de fazer na escola?; O que gostam menos de fazer na escola?; O que gostavam que a escola tivesse que não tem?/ O que gostavam de fazer que não fazem?; Quando fazem as coisas é porque querem ou porque vos dizem para fazer?; Quem é que decide as coisas na escola?

A realização das entrevistas foi uma tarefa complicada pois muitos dos encarregados de educação não preencheram os papéis das autorizações (Vide anexo 6) para a entrevista ou só os entregaram quase no final do estágio, o que complicou a organização das crianças, uma vez que as entrevistas foram realizadas aos pares, ou seja, duas crianças de cada vez.

As entrevistas foram gravadas em áudio, sendo posteriormente transcritas a fim de serem analisadas para a recolha de dados.

8.4 - Análise de dados

8.4.1 – Categorização

Após a recolha de dados, foi realizada a sua análise, procedendo-se à categorização dos dados obtidos durante a investigação.

Segundo Coelho (2004, p.232), a categorização é o “desenvolvimento de categorias que deverão adquirir progressivamente um nível de abstracção maior, permitindo a formulação de uma teoria (...) que, baseando-se nos dados, explique o fenómeno em estudo”.

As categorias, por sua vez, são realizadas através da comparação dos dados obtidos, de modo a encontrar as semelhanças e as diferenças. Estas não devem feitas previamente, mas sim emergir aquando a análise de dados (Coelho, 2004, p.230-231).

Finalizada a análise os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 1 – Resultados da primeira pergunta das entrevistas

É importante vir à escola?/ Gostam de vir à escola?	
Resposta	N.º de Crianças
Sim	23
Não	1
Mais ou menos	2
Não respondeu	2
Total respostas	28

À primeira pergunta “É importante vir à escola?/ Gostam de vir à escola?” foram obtidas 26 respostas, sendo que destas, a grande maioria

foram “sim”. A resposta a esta pergunta, levou à pergunta seguinte – “Porque é que vêm à escola/ Porque é que é importante virem à escola?”.

Quadro 2 – Resultados da segunda pergunta das entrevistas

Porque é que vêm à escola?	
Resposta	N.º de crianças
Aprender coisas	20
Aprender a portar bem	2
Brincar	5
Para os professores ganharem dinheiro	1
Trabalhar	3
Total de respostas	31

“Porque podemos aprender coisas novas” (C8) foi a resposta que mais crianças deram à segunda pergunta. Nesta obtivemos um total de 31 respostas, uma vez que houve crianças que deram mais do que uma. Ler e escrever foram as principais atividades que as crianças mencionaram que poderiam aprender a fazer no jardim-de-infância.

A terceira e a quarta pergunta remeteram-nos para os interesses das crianças. Aqui, tentámos perceber o que estas gostam mais e menos de fazer no jardim-de-infância.

Enquanto que na pergunta “o que mais gostam de fazer na escola” algumas crianças deram mais do que uma resposta, na pergunta “o que gostam menos de fazer na escola?” houve crianças não responderam ou apenas diziam que gostavam de tudo. As tabelas seguintes sintetizam as respostas obtidas.

Quadro 3 – Resultados da terceira pergunta das entrevistas

O que mais gostam de fazer na escola?	
Resposta	N.º de crianças
Estar nas expressões (desenhar, pintar, dobragens)	10
Estar no computador	6
Estar nos jogos (de mesa, chão)	6
Estar na casinha	7
Estar no exterior	8
Ajudar	2
Comer	1
Trabalhar	1
Total de respostas	41

Quadro 4 – Resultados da quarta pergunta das entrevistas

O que gostas menos de fazer na escola?	
Resposta	N.º de crianças
Andar muito	1
Falar	1
Fazer jogos	4
Estar no computador	1
Magoar/ magoar-se	3
Estar nas expressões	6
Estar na casinha	2
Estar sentado	2
Fazer trabalhos	1
Total de respostas	21

A análise dos dados evidenciou que a área das expressões é uma das mais apreciadas, mas ao mesmo tempo uma das que as crianças menos gostam.

Através das respostas obtidas percebemos também que, o que as crianças mais gostam de fazer não corresponde às suas expectativas do porquê de virem ao jardim-de-infância, ou seja, embora uma grande maioria afirme que vem à “escola” para aprender a ler e a escrever, os seus interesses levam-nos para uma área mais lúdica, o que poderá significar que: ou a ideia transmitida à criança sobre o que é o jardim-de-infância não é a mais adequada, fazendo com que esta procure dar uma resposta socialmente “aceitável” e esperada pelo adulto ou a frequência do jardim-de-infância não está a responder às expectativas das crianças.

A quinta pergunta (O que gostavam que a escola tivesse que não tem?/ o que gostavam de fazer que não fazem?) foi aquela que despoletou o maior número de respostas diferentes. Aqui, cada criança tinha a sua opinião e interesse, o que mostra que, realmente, “não podemos generalizar para todas as crianças o pouco que sabemos acerca de um grupo (...). Diferentes crianças precisam de ser ouvidas, elas têm muito o que dizer sobre as suas percepções, desejos, receios, etc.” (Cruz, p.15). Contudo, enquanto que algumas crianças apresentaram mais do que uma proposta, outras não deram nenhuma resposta ou limitaram-se a concordar com o que a outra criança tinha respondido.

Na tabela seguinte sintetizam-se as propostas apresentadas pelas crianças.

Quadro 5 – Resultados da quinta pergunta das entrevistas

O que gostavam que a escola tivesse que não tem?/ O que gostavam de fazer que não fazem?			
Resposta	N.º de crianças	Resposta	N.º de crianças
Cama	1	Ninhos	1
Candeeiro	1	Telhados de papel	1
Gatos	1	Mais brinquedos	3
Árvores	3	Portas na casinha	1
Caixas	1	Ir à piscina	2
Bancos	1	Fazer um palhaço	2
Carro de corridas	1	Fazer Ramos de flores	1
Mais baloiços	2	Ter uma loja de brincar	1
Areia	2	Fazer comida	1
Total de respostas		26	

Para finalizar as entrevistas foi questionado às crianças quem decidia o que acontecia na escola.

Quando confrontadas com a pergunta “Quando fazem as coisas é porque querem ou porque alguém decide?” a grande maioria, inicialmente, respondeu que era porque o adulto decidia. Porém, com a continuação da “conversa”, estas diziam que muitas vezes faziam coisas porque gostavam, o que nos levou, estagiária e crianças, a chegar à conclusão de que tanto faziam as coisas porque o adulto decidia, como porque queriam. Apenas duas crianças responderam, mesmo com o continuar da “conversa”, que tudo o que faziam era porque alguém decidia por elas. A esta pergunta apenas 12 das 28 crianças responderam.

As respostas obtidas revelaram que “a experiência do processo acerca do que fazer é uma experiência partilhada entre adultos e crianças” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 16).

Quanto à perspectiva de quem decide na escola as respostas foram muito variadas, sendo a mais comum “As professoras” (C9), ou seja, as educadoras de infância.

Embora algumas crianças tenham a noção de que muitas vezes fazem atividades porque querem, quando questionadas sobre quem manda na escola as suas respostas direcionam-se todas para o adulto, não havendo nenhuma que mencione “as crianças”, situação que podemos observar no estudo realizado por Júlia Oliveira-Formosinho e Dalila Lino (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008) onde um grupo de crianças responde à pergunta “Quem te diz o que podes fazer na sala?” com a resposta “criança”.

Quadro 6 – Resultados da sexta pergunta das entrevistas

Quando fazem as coisas é porque querem ou porque alguém decide?	
Respostas	N.º de crianças
Porque quero	0
Porque decidem	2
Às vezes porque quero, e outras porque alguém decide	10
Total de respostas	12

Quadro 7 – Resultados da sétima pergunta das entrevistas

Quem decide as coisas na escola?	
respostas	N.º de crianças
Ana	9
Cátia	3
Diretor	4
Dora	2
Estagiárias	5
Fabiana	1
Isabel	7
Lurdes	4
Total de respostas	35

8.5 – Conclusão

Com a realização deste estudo, focado nas perspetivas das crianças sobre o jardim-de-infância, posso concluir que cada criança tem a sua perspetiva. Todavia, a maioria delas tem a ideia de que o objetivo da sua frequência no jardim-de-infância é aprender a ler e a escrever, o que não coincide, realmente, com os seus interesses.

Concluo também que, embora o centro de estágio pratique uma pedagogia de projeto, onde a criança deve ser a “protagonista”, o adulto é quem é apresentado, pelas crianças, como sendo o detentor das decisões tomadas no jardim-de-infância.

Ao realizar o estudo, atribuí uma maior importância ao “ouvir as vozes das crianças”. Este tipo de investigação serve para perceber melhor como é que estas crianças “veêm, como se sentem, o que temem [e] o que desejam na sua experiência educativa” (Cruz, p.17), de modo a que o jardim-de-infância seja um espaço de “enriquecimento, de desenvolvimento e de prazer para todas as crianças (...)” (Cruz, p.17).

Embora seja aconselhado que as entrevistas a crianças sejam feitas a pares, no decorrer da investigação notei que, muitas das vezes, havia uma criança “dominante”, a qual influenciava muitas vezes as respostas da outra criança, fazendo com que houvesse frequentemente as respostas “Eu as mesmas coisas” (C11) e “é importante o que a xxx disse” (C4).

Notei também que algumas respostas não coincidiam com o observado no dia-a-dia da criança, o que pode influenciar o resultado da investigação.

Para mim, foi uma atividade interessante pois consegui ficar a conhecer melhor as crianças que entrevistei, ficando a perceber alguns aspetos dos quais ainda tinha dúvidas, mostrando-me, mais uma vez, que é importante ouvir as crianças.

Deste modo, é importante que os profissionais da educação saibam “construir um quotidiano dialogante nas instituições de educação de infância, um quotidiano onde a prática de escutar o outro é sustentada (...)” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 25).

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, a criança tem o direito de ter a sua liberdade de expressão, ou seja, “tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”(p.11), ou seja, tem o direito de ser ouvida “acerca de temas que lhe dizem respeito (...), e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões” (Cruz, p. 2) sobre o que fazer com cada criança.

Considerações Finais

O presente relatório foi realizado individualmente, o que me permitiu, enquanto futura educadora de infância, refletir sobre a minha formação, em especial sobre o estágio, o qual foi, para mim, parte essencial do meu percurso académico.

Nele constam um conjunto de experiências que fui vivendo dentro de uma instituição de jardim-de-infância, mais especificamente dentro de uma sala de atividades. As aprendizagens alcançadas durante a minha formação inicial e durante o mestrado permitiram que estas experiências tivessem um maior significado.

Ao realizar o relatório pude complementar as aprendizagens feitas no decorrer do estágio, pois pude aprofundar assuntos e refletir sobre o que correu bem ou menos bem, fazendo, deste modo, uma autoavaliação.

Durante o estágio adquiri novas aprendizagens e consolidei outras já existentes, o que fez com que este se tornasse, para mim, a parte fundamental do mestrado. Tive a oportunidade de assumir, mais uma vez, o papel de observadora, mas também o de participante ativa do processo educativo, o que fez com que a interação com as crianças fosse mais notória, fortalecendo assim a “ligação” criança-adulto.

A observação foi um processo essencial pois deu-me a oportunidade de conhecer um pouco de cada criança e do grupo, ajudando-me, assim, a conviver com cada uma tendo em conta as suas características e interesses.

“Educação Pré-Escolar - Compreender sinais para descobrir sentidos” foi o título escolhido para o meu relatório final. Este está relacionado

com a experiência vivida durante o estágio e com a formação que fui tendo ao longo destes últimos quatro anos.

Na educação pré-escolar, as crianças não são apenas sujeitos passivos da sua educação. Estas têm interesses e motivações, e para tal devem ser ouvidas e observadas. No seu dia-a-dia as crianças vão-nos transmitindo ideias, interesses, preocupações. Basta estar atentos para conseguir perceber onde estas nos “querem levar”. Deste modo, basta compreender os sinais que as crianças nos dão, para descobrirmos o sentido que devemos tomar para as ajudarmos a alcançar o seu objetivo.

O jardim-de-infância não é apenas um espaço onde se seguem rotinas diárias ou se realizam brincadeiras/ atividades sem significado. Este é um espaço de aprendizagens e de desenvolvimento. Nele as crianças podem brincar, trabalhar, aprender, interagir com outras crianças e, acima de tudo, desenvolverem-se de forma positiva, sendo seres autónomos e com opiniões próprias, podendo sempre contar com o apoio do adulto para o auxiliar.

Referências Bibliográficas

- Borràs, L. (2002). Manual da Educação Infantil 2: Experiências Educativas, Descoberta de Si Mesmo. Setúbal: Marina Editores
- Cardona, M. J. (coord.), Marques, R. (coord), Silva, A., Fonseca, A., Guimarães, A. M., Novo, C., Rocha, D., Pagarete, M. J.. (2008). Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola. Chamusca: Edições Cosmos
- Correia, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora
- Katz, L. & Chard, S. (1997). A abordagem de projecto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. & Chard, S. (2009). A abordagem por projectos na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Marques, R. (s.d.). A Criança na Pré-Escola. Lisboa: Livros Horizonte
- Marchão, A. (2012). No jardim-de-infância e na escola 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento critico. Lisboa: Edições Colibri
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da educação

- Ministério da Educação (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação
- Nielsen, L. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para os Professores. Porto: Porto Editora~
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças. Porto: Porto editora
- Spodek, B. (coord.). (2010). Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Reodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S.. (2012). Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. LouresGráfica
- Zabalza, M. (1992). Didáctica da educação infantil. Rio Tinto: Edições Asa
- Zabalza, M. (1998). Qualidade em educação infantil. Porto alegre: Artmed

- Zabalza, M. & Saracho, O. (1998). Ensinando Crianças de Três a Oito Anos. Porto Alegre: Artmed

Webgrafia

- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta. Acedido em Agosto de 2013 em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Amante, L. (2007, Maio/ Agosto). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. Sísifo/ Revista de Ciências da Educação, N° 3, pp. 51 – 64. Acedido em Julho de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. Acedido em Agosto de 2013 em <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Coelho, A. (2004). Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro – Departamento de

Ciências da Educação. Acedido em Agosto de 2013 em http://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf

- Convenção sobre os direitos da criança, acedido em Setembro de 2013 em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Cruz, S. (s.d.). Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. Acedido em Setembro de 2013 em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf>
- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação. Lisboa : DGIDC. Acedido em Agosto de 2013 em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- Miranda, R. (s.d.). Capítulo 3 – Metodologia. Acedido em Agosto de 2013 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf
- Nina, I. (2008). Da leitura ao prazer de ler: Contributos da biblioteca escolar. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta de Lisboa. Acedido em Agosto de 2013 em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1223/1/Dissertacao.pdf>

- Oliveira-Formosinho. J. & Lino, D. (2008 Setembro/ 2009 Fevereiro). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 13, nº 2, pp. 9-29. Acedido em Setembro de 2013 em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-01-13.2.pdf>
- Patrício, M.F. (org) (2002). Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta. Porto Editora. Porto. Acedido em Agosto de 2013 em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fhome.u evora.pt%2F~vfranco%2FINC.doc&ei=D6skUtitJ4bR7AbS84DIDg&usg=AFQjCNGUGwQ661DAyGtehDCNQVE93YY2Uw&sig2=pHFM9gteF0nXw2_rA1IU3Q&bvm=bv.51495398,d.ZGU
- Priberam Informática, dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Acedido em Agosto de 2013 em <http://www.priberam.pt/dlpo/>
- Ribeiro, M. (2010). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Bragança. Acedido em Agosto de 2013 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3439/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>

- Acedido em Agosto de 2013
http://apaic.pt/front/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=6
- Acedido em Setembro de 2013
<http://www.youtube.com/yt/about/pt-BR/>

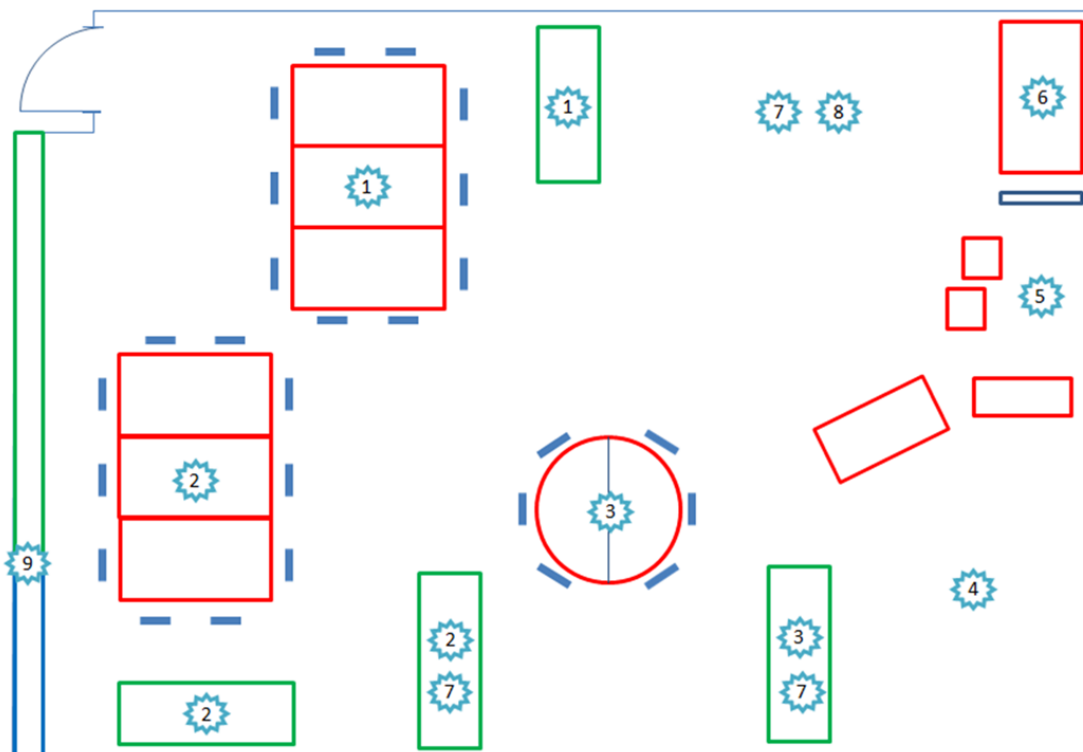
Legislação consultada

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto – Diário da República, 1.ª série – A – N.º 201 – 30 de Agosto de 2001. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro – Diário da República, 1.ª série – N.º 4 – 7 de Janeiro de 2008. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho - Diário da República, 1.ª série — N.º 126 — 2 de julho de 2012. Ministério da Educação. Lisboa
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Diário da República – 1.ª série – A – N.º 34 – 10 de Fevereiro de 1997. Ministério da Educação. Lisboa

- Portaria nº 192/96 de 30 de Maio - Diário da Republica – 1.^a série
– B – N.º 126 – 30 de Maio de 1996. Ministério para a
Qualificação e o Emprego. Lisboa

Anexos

Anexo 1 – Planta da sala de atividade do grupo 1



1	Área da expressão plástica	6	Área do computador
2	Área dos jogos de mesa	7	Área dos jogos de chão
3	Área da matemática e da ciência	8	Área de conversa e interação
4	Área da casinha	9	Armário para arrumações e Ponto de água
5	Área da leitura	10	

Anexo 2 – Projeto “Para onde vai a água dos rios?”



Registo das crianças sobre a sua ideia de para onde ia a água do rio



Atividade sobre o primeiro destino da água dos rios encontrado – estação de tratamentos de água – casas – construção de uma cidade com casas feitas com embalagens.



Atividade sobre a filtração da água



Atividade sobre o segundo destino da água dos rios encontrado – central hidroelétrica – visualização de um filme e conversa sobre como poupar água e energia



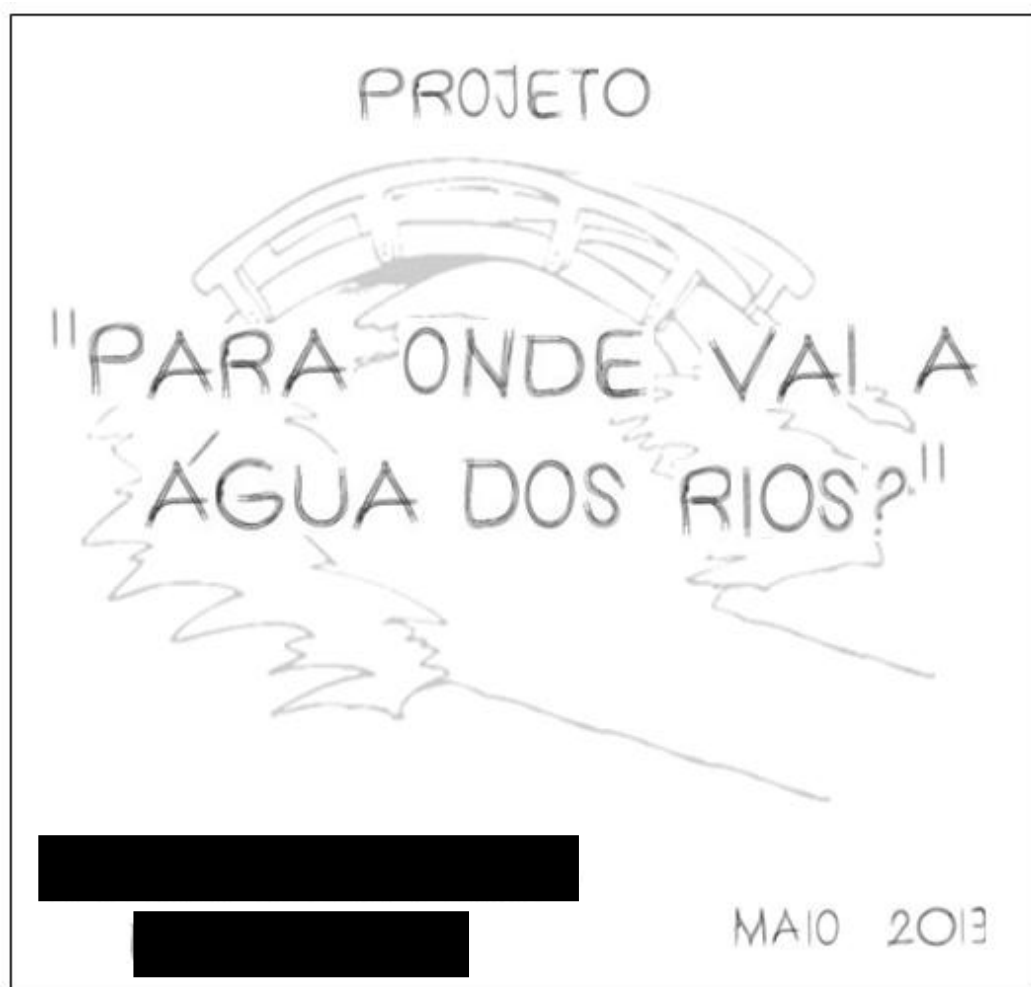
Atividade sobre o terceiro destino da água dos rios encontrado – Mar – leitura de um poema e construção de paus de chuva



Atividade final de projeto – visita dos Trovadores do Mondego – “Serenata” e lenda do Rio Mondego



Teia do projeto



Vídeo de divulgação

Anexo 3 – Ficha 1g do SAC

<div> Jardim de Infância Grupo: heterogéneo (4 a 6 anos) N.º de adultos: 4 </div> <div> N.º total de Crianças: 24 Semana de: Observador: Ana Sofia Viegas </div>				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	L. G.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
2	M. M .	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
3	M. I. M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
4	J. R.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
5	A. C.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
6	F. P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
7	M. C. F.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
8	C. J.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	
9	C. E.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
10	D. L.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
11	C. N. P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
12	F. V.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
13	L. V.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
14	M. M. G.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
15	C. M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
16	G. R.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
17	G. A.	1 2 (3) 4 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	
18	R. M.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
19	A. C.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
20	A. L.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
21	A. S.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
22	D. P.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
23	J. M. S.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
24	M. L. F.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
25	P. G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Não foi observado, pois não esteve presente

Anexo 4 – Ficha 2g do SAC

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Autonomia por parte das crianças para poderem escolher as atividades que querem fazer• Diversidade de material e atividades• Boa relação entre pares e entre as crianças e os adultos	<ul style="list-style-type: none">• O facto de ter de respeitar os horários da instituição faz com que as crianças sejam interrompidas, quebrando assim o seu nível de implicação

ANÁLISE DO CONTEXTO

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO

1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):

Boa organização do espaço.

Espaço exterior com boas condições e muito amplo

2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):

Boa relação entre os adultos e as crianças

3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):

As actividades do dia-a-dia são escolhidas pelas crianças

A elaboração dos projetos surge dos interesses das crianças

4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)

Rotina diária conhecida pelas crianças

Participação das crianças na elaboração do plano diário

5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO

1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):

2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interacções frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):

Grupo barulhento

Situações de conflito entre as crianças durante algumas brincadeiras

3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)

Pouca flexibilidade nos horários da instituição

4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)

5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)

Adultos disponíveis para atender às necessidades das crianças Adultos que motivam e incentivam as crianças	
---	--

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none">• Jogar no computador• Estar na área das expressões• Estar na casinha	
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none">• Ter mais árvores no jardim••	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/Instituição

Anexo 5 – Entrevistas

Entrevista 1

E: Boa tarde, podem-me dizer as vossas idades sff? Diz-me tu a tua idade.

C1: 6 anos

E: E tu?

C2: 6 anos

E: 6 anos, muito bem. Vocês acham que é importante vir a escola?

C1: É

E: E porque é que acham que é importante?

C2: Porque aprendemos a ler e aprendemos a fazer muita coisa

E: E tu? Porque é que achas que é importante?

C1: Para aprender a fazer outras coisas e aprender a fazer xx e aprender a não magoar ninguém, e se nós magoamos algum menino xx

E: É? E acham que é por isso que os meninos vêm à escola? Para essas coisas? Porque é que os meninos vêm à escola?

C1: E para fazer os deveres

E: Vocês têm deveres?

C1: Eu não tenho, a minha mana tem

C2: O meu mano é mais pequeno que eu

E: Pois, vocês ainda não têm deveres, pois não?

? : Não

E: ‘Tá bem. O que é que vocês gostam de fazer aqui na escola?

C1: Eu gosto mais de brincar aqui e construir coisas

E: Construir coisas? Que género de coisas?

C1: xx, armas, espadas, xx, coisas para tocar ou então um foguetão

E: E tu? O que mais gostas de fazer?

C2: Brincar na rua

E: Brincar na rua? E a fazer o quê?

C2: Jogar futebol

E: Jogar futebol? Muito bem. E aqui dentro da sala, o que gostas mais de fazer?

Silêncio

E: Não tens assim nada que gostes mais mais de fazer? Não?

C2: Não

E: Então e o que é que gostam menos de fazer. Diz tu, o que é que gostas menos de fazer?

C1: Magoar

E: Magoar? Os meninos?

C1: É menos

E: É o que gostas menos?

C1: É, não gosto de magoar ninguém

E: E tu?

C2: Eu gosto menos é magoar-me

E: Magoares-te? E em termos de atividades? O que é que vocês gostam menos de fazer? Nós normalmente estamos aqui, vamos para as áreas ou vamos para a rua. Daqui o que é que vocês gostam menos de fazer?

C1: Andar muito, e depois fico cansado, e depois se nós não bebemos água, depois caio e depois tenho de continuar até um sítio que tiver água e vou lá e depois faço uma coisa que é assim: aaaahhhhh. É o que eu faço quando estou doidinho

E: E tu? O que é que gostas menos de fazer?

C2: Gosto menos de jogos. Há alguns jogos que eu também gosto. O jogo dos rebuçados

E: Gostas do jogo dos rebugados? Há outros que tu não gostas de fazer, é isso? Boa. Então e se vocês pudessem fazer alguma coisa que agora não fazem ou ter alguma coisa aqui na escola que não têm, o que é que gostavam?

C2: Esta coisa

E: Qual coisa?

C2: xx

E: Mas o que é que tu punhas aqui na escola que não há? Ou o que é que querias fazer que agora não fazes?

Silêncio

E: Não sabes? Não acrescentavas nada aqui?

C2: Eu tenho duas salas, por isso. Mas a que tem a televisão tem mais, a outra também tem

E: Então querias pôr uma televisão aqui na sala?

C2: Não

E: Não querias?

C2: xx

E: E tu? Gostavas de ter alguma coisa aqui que não há hoje?

C1: Podia ser um carro de corridas verdadeiro, que eu nunca andei

E: Querias um carro de corridas verdadeiro?

C1: Mas a minha mãe nunca me deixou andar em nenhum carro de corrida verdadeiro

E: Ah, olha, está bem. E tu? Ainda queres dizer mais alguma coisa?

Queres dizer mais alguma coisas? Xx não? Então digam-me uma coisa, quando vocês vão fazer alguma coisa, desenhos, brincar, fazer alguma coisa, vão porque querem ou porque mandam?

C1: Porque nos mandam

E: E quem é que manda?

C1: a Ana, vocês e a Lurdes

E: Mas não há nada que tu faças sem ser nós a mandarmos? És sempre obrigado?

C2: Eu não, só de vez em quando é que sim. Mas são mais, mas são menos

E: És menos obrigado? Fazes muitas coisas que tu gostas?

C2: Sim

E: E tu? És sempre obrigado? Ou fazes coisas porque gostas?

C1: Faço coisas porque gosto

E: 'Tá bem. E que tipo de coisas é que fazes porque gostas?

C1: Brincar com os meus amigos. Também xx. Ah, não sei o que dizer nesta.

E: Hum, diz lá tu.

C2: Podemos dizer coisas de casa?

E: Podem

C2: Ah xx de brincar

E: O que é que tu fazes que não sejas obrigado e que gostas mesmo de fazer sem ser obrigado?

C2: É jogar na minha PSP

E: Ah, é jogar na tua PSP. Muito bem. E qui na escola? Não há nada que tu gostes mesmo muito de fazer sem ser obrigado?

Silêncio

E: Não? Está bem. Então pronto, acho que é tudo. Obrigado pela vossa participação neste jogo.

Entrevista 2

E: Então vá. Ora muito boa tarde, boa tarde meninos

C3: Boa tarde.

E: Boa tarde menino

C4:Boa tarde

E:Boa tarde menina.

C3: Boa tarde.

E:Ora muito bem, uma pergunta que eu vos quero fazer, que eu gostava que vocês dessem a vossa opinião, é, vocês gostam de vir a escola?

C3:Sim

E:Gostas? Tens de falar...

C3:Eu adoro!

C4: Sim...

C3: Eu adoro!

E: Adoras? Então e porque é que adoras?

C3: Porque gosto muito da escola e aprendes muita coisa

E: E tu?

C4: Porque podemos brincar.... ah.. Podemos estar na sala a trabalhar...

E: E acham que é importante vir à escola?

C3: Sim...

E: Sim?

C3: Porque xx se não fossemos a escola não sabíamos nada

E: Era? E tu tens a mesma opinião ou pensas diferente? Que é importante vir a escola por outro motivo?

C4: ahn.. é importante ca xxx disse

E: É? Xx Está bem

E: Então e o que é que tu gostas, vocês os dois, gostam mais de fazer aqui na escola?

C3: Eu gosto muito de trabalhar...

E: Trabalhar no quê?

C3: De fazer desenhos, de ir para as expressões

E: Gostas de ir para as expressões? E o que é que tu fazes nas expressões?

C3: Finjo de mãe ou de pai... E tenho muitos amigos..

E: Ah!! Tu gostas de ir para a casinha... ah!!! Muito bem... E tu? O que é que gostas mais de fazer aqui na escola?

C4: Brincar...

E: Brincar? Brincar ao quê?

C4: ahn... ah! Futebol! humm... mais qualquer coisa...

E: O que é que é o qualquer coisa?? Qualquer coisa.. Qualquer coisa..
Gostas de jogar futebol, certo?

C4: Sim..

E: E mais? Dentro da sala o que é que tu gostas assim de fazer?

C4: Ahn... na sala... gosto de ir para a casinha, jogar computador...

E: Sim... E qual é a coisa que vocês menos gostam de fazer?

C3: Menos?

E: Sim

C3: Eu gosto menos de jogar jogos de chão...

E: É o que tu gostas menos? E tu?

C4: Eu.. Eu... não... o que eu gosto menos... de ir para... xx que eu gosto de ir, gosto de ir para os jogos de chão só com um motivo xx gosto de estar com os cavaleiros...

E: Ai gostas de jogar com os cavaleiros? Para além disso não gostas de nada nos jogos de chão é?

C4:É

E: É o que tu gostas menos... Então e digam me uma coisa... O que é que vocês gostavam de fazer que não fazem?

C3: Eu gostava muito de fazer comida...

E: Gostavas de fazer comida?? Gostavas de cozinhar aqui na escola, era?

C3: Sim...

E: E tu?

C4: Eu gostava muito, mas mesmo muito, muito de ser um jogador de futebol...

E: Gostavas muito de ser um jogador de futebol? Mas tu aqui na escola podes ser um jogador de futebol de vez em quando, ou não? Não jogas?

C4: Estou a dizer quando for grande...

E: Ah!! Quando fores grande... Mas e agora aqui na escola, o que é que tu gostavas de poder fazer, que não fazes, aqui na escola. Agora nesta altura...

C4: Ahn.. gosto xxxxxx hummm...

E: Não tinhas nada que mudasses aqui na escola?

C4: Acho que não...

E: Não?

C4: Não.

E: Está bem... E então... Quando vocês... Vão fazer as coisas... É porque vos mandam, ou porque vocês gostam??

C3: Porque a Ana manda..

E: Ai é? E não há nenhuma altura em que tu vás sem ser a Ana a mandar?

C3: Há..

E: Há?

C3: Também há...

E: Também há?

C3: Mas a Ana diz que, às vezes quem quer ir xx para as áreas..

E: Ai é?

C3: E ela às vezes xx xx

E: Mas és tu que pedes...

C3: Sim..

E: Ou és obrigada?

C3: Sou eu que peço...

E: Ah... E tu? Fazes as coisas porque queres ou porque te mandam? Ou as duas coisas?

C4: As duas coisas..

E: As duas coisas? Então e em que alturas é que vais porque te mandam??

C4: xx eu ... gosto de fazer...

E: Gostas de fazer? Então fazes as coisas porque gostas? Não é porque és obrigado, pois não? ... Muito bem... Acho que está tudo... Ah! pois é esqueci-me de um pormenor... Podem dizer-me as vossas idades??

C4: 6 anos eu!

C3: 5 anos eu!

E: Boa!! Muito obrigado!

Entrevista 3

E: Ora muito boa tarde, às duas... Podem-me dizer a vossa idade?

C5: Eu? Tenho cinco, aí, seis anos...

E: Seis anos, e tu?

C6:Quatro.

E:Quatro anos, muito bem. Então e digam-me uma coisa, ahn... Vocês gostam de vir a escola...

C5: Sim...

E: Sim ou não??

C5: Sim..

E: Sim. E acham que é importante vir a escola?

C5: É!!

C6: É!

E: E porquê?

C5: Porque aprendemos a estudar..

E: Aprendem a estudar?

C5: Sim..

E: E o que é que aprendem a estudar?

C5: O que é que aprendemos a estudar? Novas coisas...

E: É? E tu?? Achas que é importante vir a escola porquê?

C6:

E: Não sabes? Pronto... Ela vai pensar um bocadinho e depois nós já voltamos, pode ser? Pode?

X: Não...

E: Então tu dizes que vens a escola para estudar... coisas novas... Que coisas é que aprendes aqui na escola?

C5: Também não é só para estudar...

E: Não? Então fazes mais o quê?

C5: Aqui como o almoço

E: Comes o almoço, mais...

C5: Trabalho...

E: Trabalhas... E que trabalhos é que fazes?

C5: Faço trabalhos, às vezes, mais vezes nas folhas...

E: Nas folhas? Como por exemplo??

C5: E... mas há outras coisas...

E: O quê?

C5: xxxxxxxxxxxx há poucos dias fizemos um copinho

E: Fizeram um copinho? Para fazer o quê?

C5: Para plantar uma plantinha...

E: E que planta é que plantaste?

C5: Plantei um girassol

E: Boa!E tu, também fizeste um copo? Tens que falar...

C6: Sim...

E: Sim? E o que é que plantaste no teu copo?

C6: Um girassol...

E: Também foi um girassol? Vão crescer ali dois lindos girassóis, não é?!?

C5: É...

C6:Estavam ali...

E: Pois estão... Depois um dia, depois temos de regar para eles crescerem, não é? Então e digam-me, que coisas é que vocês gostam mais de fazer aqui na escola?

C6: Eu gosto de desenhar...

E: Desenhar? E tu?

C5: Gosto... gosto...gosto...gosto...gosto...gosto... de tudo!!

E: De tudo? Então e o que é que gostam menos de fazer?

C5: Ahn.. Menos de fazer..

E: hum?

C5: Eu menos de fazer? É falar...

E: Gostas menos de falar?? E tu?

C5: Quando estamos a dizer muitas grandes coisas

E: E tu? O que é que tu gostas menos de fazer aqui na escola

C6: ...

E: Também não sabes? Gostas de fazer tudo, é? Mas há-de haver uma coisa que gostas menos...

C6: Hum... Ir para a casinha...

E: Ir para a casinha? É o que tu gostas menos ou o que tu gostas mais?

C6: É o que gosto menos...

E: Ai o que gostas menos é de ir para a casinha? ah.. está bem... E tu, é de falar, não é? Então e...

C5: Mas há outra coisa que gosto muito...

E: O que é que tu gostas muito?

C5: Eu estava-me a lembrar, mas já me esqueci...

E: Ora bolas... Então, outra coisa, uma coisa que vocês gostavam de poder fazer, mas que não fazem muitas vezes, ou que não podem fazer?

C5: Eu sei uma!

E: Diz

C5: O meu animal preferido é a águia e eu não posso fazer aqui...

E: É a águia? E não podes fazer aqui porquê?

C5: Porque, porque não há trabalhos sobre águias aqui

E: Ai, mas isso não é desculpa... Vamos já fazer um trabalho sobre águias...E é já a seguir...

C5: Não

E: Não queres?

C5: Não...

E: Ah! pronto...Se não queres é outra coisa, mas se quiseres vamos já descobrir coisas sobre as águias! Sim? É uma questão de combinarmos.

C5: É o meu animal preferido...

E: Boa... Então e tu o que é que gostavas de fazer aqui que não podes fazer, ou que nunca fizeste ou nunca aconteceu??

C6: ...

C5: Eu tenho outra coisa xxx para fazer no escuro, e há uma amiga minha que já aconteceu fazer no escuro xxx

E: Ah! então vamos ter de praticar mais, não é? xxxxxxxxxx

C6: Mas ela foi ver-me do por ali chama-se mariana

E: Ai é? humm muito bem...

C6: Martins

E: Olha, então agora digam-me uma coisa, quem é que vocês acham que manda aqui na escola? vocês fazem as coisas... quem é que manda aqui?

xxxxxxxxxxxx

E: a Ana, e mais? mais alguém?

X: A Lurdes..

E: A Lurdes? Boa

X: Não

E: E as coisas que vocês fazem, é porque elas mandam ou porque vocês gostam de fazer?

D: Porque elas mandam...

E Vocês nunca fazem nada sem serem elas a mandar?

C5: Fazemos... Quando vamos para as áreas, escolhemos nós as áreas...

E: Ai é? Aí não são elas que mandam...

C6: Pois não...

E: Não?

xxxxxxxxxxxx

E: Pronto, olhem, eu acho que ... Querem dizer mais alguma coisa? Sobre a escola? O que é que...

C5: O que é que falamos muito?

E: Queres falar mais, podemos falar mais... Diz lá mais coisas que queiras dizer sobre a escola... diz lá

C5: É uma escola muito gira.

Entrevista 4

E: Olá...Digam as vossas idades. A tua idade?

C7:5 anos.

E: E a tua?

C8:4.

E: Muito bem. Então e vocês acham que é importante vir à escola?

A.L: É.

E: Sim? E tu? Achas que é importante vir cá?

E: Tens que falar.

C7:Sim.

E: Pronto. Então e porque é que tu achas que os meninos vêm à escola?

C7:Porque às vezes podem falar reuniões.

E: Têm reuniões uns com os outros é? E tu? Porque é que achas que é importante virem. porque é que achas que os meninos vêm à escola?

C8:Porque é giro.

E: É giro? Ta bem. Então e porque é que vocês acham que é importante?

C8:Porque podemos aprender coisas novas.

E: Como o quê?

C7:Aprender a ler.

C8:Sim. Aprender a dizer os ossos no nosso esqueleto com o mini esqueleto.

E: Sim.

C7:E como outro esqueleto. Porque nós temos dois.

E: Temos dois?

C7:Um está na sala da Isabel.

E: Ah tá bem. Mas devem ter os mesmos nomes, os ossos. Ah, e então o que é que vocês gostam mais de fazer na escola?

C8:Comer.

E: E tu?

C7:Brincar.

E: Brincar ao quê?

C8:Futebol.

C7:Aos pais e às mães.

E: Muito bem. E o que é que vocês gostam menos?

C8:Menos?

E: Sim menos.

C8:Fazer desenhos.

E: E tu?

C7:Fazer desenhos e estar sentado.

E: Estar sentado? Na roda e assim? Ok. Então, uma coisa...o que é que vocês acham, uma coisa que podiam fazer cá que vocês não fazem cá no dia-a-dia. O que é que gostavam de fazer cá que não fazem?

C7:Gostávamos fazer...

C7:Eu...Uma loja de brincar.

E: Uma loja? Para ir às compras e assim? Sim.

C8:E eu sugiro que devíamos fazer outro palhaço igual.

E: Outro palhaço?

C8:Outro palhaço.

E: Porquê?

C7:Um atrás e outro à frente.

C8:Um atrás e outro à frente.

C7:Ou então encostado à parede.

C8:Encostado à parede.

E: Muito bem. E então quando vocês fazem alguma coisa aqui, fazem porque mandam fazer ou porque vocês querem fazer?

C7:Porque mandam-nos fazer.

C8:Mandam-nos

C7:E não gostamos.

C8:Não, não gostamos.

E: E as coisas que vocês gostam de fazer, é porque fazem porque querem ou porque mandam?

C7: Porque nós queremos.

C8: Porque queremos.

E: É? E quem é que manda aqui na escola?

C8: A Ana.

C7: As professoras, os professores e as estagiárias.

E: Tá bem. E acho que é tudo, muito bem.

Entrevista 5

E: Então, a tua idade é?

C9: Tenho 5 anos.

E: E a tua?

C10: 6 anos.

E: Então e vocês gostam de vir à escola?

C9: Sim.

C10: Sim.

E: Porquê?

C10: Porquê a escola é divertida.

C9: Pois.

E: Também achas isso? Sim? E porque é que vocês acham que os meninos vêm à escola?

C10: Porque aprendemos a ler.

C9: Pois.

E: E tu? Concordas é? Tens que falar.

C9: Sim.

E: Então e porque é que vocês acham que é importante vir para a escola?

C9: Porque podemos aprender coisas.

E: Acham que é importante vir?

C9 e C10:: Sim

E: E podem...E mais? Porque é que acham que é importante?

C10:: Porque aprendemos coisas novas.

E: Está bem. Que coisas novas? Que tipo de coisas novas?

C10:: Aprender a ler.

E: Boa.

C10:: Aprendermos instrumentos musicais.

E: Sim e mais? É só?

C9:Sim

E: Então pronto o que é que vocês gostam mais de fazer? Cá na escola, o que é que vocês gostam mais?

C10:: Eu gosto de desenhar.

E: E tu?

C9: Eu gosto de trabalhar.

E: Trabalhar a fazer o quê?

Pausa

E: Fazem muitos trabalhos não é? Por isso, qual é que...Que tipo de trabalho gostas mais de fazer?

Pausa

E: Queres pensar e depois voltamos a essa pergunta? Pode ser?

C9:Ai..

E: Sabes? Não sabes? Ta bem. E o que é que vocês gostam menos de fazer?

Pausa

E: Das coisas que vocês fazem cá, do que é que vocês gostam menos?

C10:: Eu não tenho nenhuma coisa.

E: Não?

C9:Bater, bater aos outros. Eu não gosto.

E: Não gostas de bater?

C10:: Eu também não.

C9:Eu posso magoar a sério e depois deitam sangue.

E: Pois, não se deve fazer isso pois não? E não há nenhum trabalho que vocês não gostam de fazer ou que gostam de fazer menos?

C9:Eu gosto de todas.

C10:: E eu.

E: Sim? Então pronto. Ah, das coisas que vocês fazem cá, não esquece. O que é que vocês gostavam de fazer cá que não podem fazer cá? Que não fazem.

C9:Bater.

E: Que não costumam fazer.

C9:Não podemos bater.

E: Não, não podem bater mas daquilo que vocês fazem...

Tosse

E: O que é que vocês gostavam de fazer cá na escola que vocês não fazem cá?

C9:Trabalhos.

E: Trabalhos? Vocês fazem cá trabalhos. O que é que gostavas de fazer cá, que não fazem?

C10:: Ramos de flores.

E: Ramos de flores? Gostavas de fazer ramos? E tu?

C9:Ainda não sei.

E: Não sabes? Está bem. E quem é que manda cá na escola?

C10:: As professoras.

C9:As professoras.

E: Está bem. E quando fazem alguma coisa na sala, fazem porque querem ou fazem porque alguém manda?

Pausa

E: Vocês, as coisas que fazem na sala fazem porque querem ou porque alguém manda ir fazer?

C10:: Porque alguém manda.

C9: Porque alguém manda

E: É? Mesmo aquelas coisas que vocês gostam de fazer? É mais porque mandam?

C10:: Sim.

E: E tu? Também?

C9: Sim.

E: Muito bem.

C10:: Como por exemplo, hoje nós tínhamos que desenhar um animal e eu gosto de desenhar.

C9: Eu também.

E: E fizeste porque quiseste ou fizeste porque mandaram? Ou as duas coisas?

C10:: Porque mandaram.

E: Ou as duas coisas? Porque gostas de desenhar.

C9: Eu também gosto de desenhar

E: Não é? E porque...

C10:: Mandar.

E: Está bem. O que é que estavas a dizer?

C9: Também gosto de pintar.

E: Sim? Gostas de fazer pinturas?

C9:E desenhar também.

E: Está bem, acho que é tudo

Entrevista 6

E: Boa tarde.

C11: Boa tarde.

C12.: Boa tarde.

E: Podem dizer as vossas idades?

C11: 6.

E: E?

C12: 5.

E: Muito bem. Então e vocês gostam de vir à escola?

C11: Mais ou menos.

C12: A mim, também mais ou menos.

E: Mais ou menos? Ta bem. Então porque é que vocês acham que vocês vêm cá à escola?

C11: Para aprender.

E: Aprender...

C12: Para ler.

E: Para ler...

C11: Am...

C12: Para brincar.

E: Mais alguma coisa? Para brincar...

C11: Para escrever.

C12: Para pintar.

E: Ok. Mais alguma coisa?

C11: Para fazer labirintos.

C12: Para fazer experiências.

E: Então fazem muita coisa na escola não é?

C12: Sim.

E: 'Tá bem. E então acham que é importante fazer essas coisas? Acham que é importante vir cá fazer essas coisas?

C12: Sim.

E: Porquê?

C11: Porque...diz tu.

E: Podem dizer as duas. Porque é que vocês acham que é importante vir cá fazer essas coisas?

Pausa

E: Não sabem? Vão pensar um bocadinho?

C12: Sim.

E: 'Tá bem. Então e o que é que vocês gostam mais de fazer?

C11: Pinturas.

E: Pinturas...

C12: Adoro fazer pinturas. E também gosto do computador.

E: Ok.

C11: Eu as mesmas coisas.

E: Então e gostam menos de fazer o quê?

C11: Estar sentada na roda

E: É?

C12: Não, eu gosto de estar a brincar nos baloiços.

E: Ah 'tá bem...

C11: Mas agora é o que é que não gostas.

E: O que é que gostas menos?

C12: O que é que eu gosto menos?

C11: Para mim é estar sentada na roda.

E: Porquê?

C12: É estar sentada muito tempo na roda.

E: Porquê?

C11: Porque assim nunca mais fazemos as coisas e é uma seca.

C12: Pois.

E: E não acham que é importante às vezes conversar uns com os outros?

C12: É.

C11: É. Mas é seca.

E: ‘Tá bem. Então e o que é que vocês gostavam de fazer cá que não podem fazer cá?

C12: Olha, o que é que é esta flor?

E: Não é nada, é só uma coisita que está aqui.

C12: Também não podemos dizer os nomes das flores?

C11: Podes.

E: Podem. O que é uma coisa que gostavam de fazer cá e que, mas que não fazem cá, o que é que vocês sugeriam?

C11: Ir à piscina.

E: Ir à piscina?

C12: Sim, ir à piscina.

E: Mas vocês têm essa opção ...

C11: Na nossa escola velha, no verão íamos sempre à piscina.

C12: Pois.

E: Ah, irem todos em conjunto é isso?

C11: Não, o bibe amarelo quando estava a dormir, o bibe vermelho e azul aproveitavam para ir. Quando o bibe amarelo chegava, chegava, o bibe azul e o bibe vermelho saíam.

E: ‘Tá bem.

C11: Acho.

E: E tu xx? E tu?

C12: E eu o quê?

E: O que é que tu não fazes cá que gostavas muito de fazer cá?

C12: Eu já te disse, ir à piscina.

E: Ah, também é igual? Desculpa. ‘Tá bem, eu não tinha percebido. E quem é que manda na escola? Quem é que manda?

C11: A diretora

C12: A diretora

C11: E o diretor

E: Ok.

C12: Também não podemos dizer os nomes das professoras?

E: Sim. Se vocês acham que elas mandam também podem dizer.

C12: Ok.

E: Elas mandam também, em alguma coisa que vocês fazem?

C11: Na sala.

C12: Na sala.

E: Então quando vocês vão fazer as coisas que fazem aqui na sala, fazem porque, vocês fazem porque querem ou fazem porque mandam?

C11: Porque mandam. E porque mandam.

E: É? Então, por exemplo, as pinturas que vocês fazem, só fazem porque mandam ou porque também gostam de fazer?

C11: Também gostamos de fazer.

C12: Gostamos de fazer.

E: Então pronto acho que é tudo

Entrevista 7

Porque é que vêm à escola?

C13: Eu não gosto de vir

E: Porquê?

C13: Porque me obrigam a fazer coisas

E: Não gostas de vir?

C13: Porque obrigam. A Cátia manda

E: Mas tens que fazer para aprender não é?

E: E tu?

C14: Porque assim estou com a minha mana, para brincar, brincar nos escorregas.

Acham que é importante vir à escola?

C14: Sim

E: Porquê?

C14: Para aprendermos.

C13: Para aprendermos e para quando irmos para a escola primária sabermos.

O que mais gostam de fazer aqui na escola?

C14: Eu gosto mais de brincar com a mana.

E: Gostas? E Tu?

C13: Brincar no computador.

E o que menos gostam?

C14: Eu gosto menos é de brincar com o meu avô.

E: Mas e aqui na escola?

C13: Eu gosto menos de brincar na casinha.

C14: De pular à corda.

E quem é que acham que decide aqui na escola?

C13: A Isa.

C14: E tu.

E: É?

C13: Ela só é auxiliar.

C14: Mas também é professora.

E: Estou a aprender não é? Para ser professora.

C13: Eu não sabia disso.

E:Não sabias?

E tem alguma coisa que gostavam que a escola tivesse?

C13:Eu queria que a escola fosse fixe.

E: E achas que não é?

C13:A sala 1 é melhor.

E: Achas? porquê? essa também é tão grande.

C13:A sala 1 tem coisas muito giras.

E: E tu?

C14:A sala 1 é muito gira.

Entrevista 8

E: Porque é que vêm à escola?

C15:Porque esta semana não temos estado doentes

E: Vens para a escola porque não estás doente?

C15:Não, nem a

E: E quando estão doentes ficam em casa?

C15:E também quando vamos ao médico, faltamos.

E acham que é importante vir à escola?

C15:Sim porque assim podemos aprender muitas coisas. E depois explicamos aos pais e eles ficam admirados.

E: Pois, chegam a casa falam com eles e explicam o que aprenderam.

E o que é que aprendem aqui?

C15:A pintar. Eu já pinto sem sair do risco e hoje a Rosana ensinou-me.

E: Pois é já viste?às vezes é bom não é?

C15:É bom pintar, fazemos exercício com os dedinhos

E: E tu?

C16: Aprendemos a comportar bem.

E: E mais?

C15:Eu sim. Quando a Maria Jacinta contou a história tivemos com muita atenção porque assim nunca sabíamos ler.

E: E temos de estar atentos para perceber a história não é?

C15:Pois, porque assim não conseguíamos ir à biblioteca se não sabemos ler.

E o que é que gostam mais de fazer?

C15:Eu gosto de ver as horas. Também gosto de ir para o computador, para a casinha, fazer jogos de matemática.

E: E tu?

C16: Ir para as ciências, os jogos, matemática, computador, ir para a casinha.

E tem alguma coisa que menos gostam de fazer?

C16: Eu não gosto de ir para a biblioteca.

C15:Eu gosto. Só de vez enquanto.

O que é que a escola não tem que gostavam que tivesse?

C16: Gostava que tivesse muitas caixinhas para por flocos de neve.

C15:Gostava que tivesse uma porta que se abria e fechava ali.

E: Na casinha das bonecas?

C15:Sim. E queria que também tivesse um telhado de papel

C16: E um candeeiro.

C15:E uma cama para nós.

E: E no recreio, tem alguma coisa que queriam que tivesse?

C16: Queria muitos baloiços e casinhas. Queria muitos bancos, árvores e escorregas.

E quem é que decide aqui na escola?

C16: As Educadoras.

C15:Elas é que dizem o que se pode fazer ou não.

Entrevista 9

Porque é que vêm à escola?

C17: Para aprender.

C18: Para aprender muitas coisas.

E: E que coisas é que podemos aprender?

C17: Aprender a ler.

E: E mais?

C18: Aprender a fazer livros.

Acham é preciso virmos à escola?

C17: Sim.

E: Porque é que acham que é importante?

E: O que é que fazem aqui?

C17: Pintar

E o que é que mais gostam de fazer?

C17: Gosto mais de aprender a ler.

C18: Gosto de pintar.

E o que menos gostam de fazer?

C17: Não gosto de pintar.

E: Porque? Não sabes? E tu?

C18: Não gosto de ler livros.

Quem é que decide aqui na escola?

C18: A professora.

E: E é só a professora? Quem é a professora?

C18: A Isabel

E: E tem mais alguém?

C17: A Fabi, a Lurdes e a Ana.

Entrevista 10

Porque é que vêm a escola?

C19: Para os professores ganharem dinheiro

E: E mais?

C19: Para aprendermos

E: E aprender o quê?

C20: Aprender a escrever.

C19: E a ler.

E: E mais?

C20: A portarmo-nos bem.

O que gostam mais de fazer?

C19: Eu gosto de estar no computador.

C20: E eu gosto mais de fazer desenhos.

E o que menos gostam de fazer?

C19: De fazer desenhos.

E: Não gostas?

C20: O que menos gosto é que jogar no computador.

Acham que é importante virmos à escola?

C19 e C20: É.

E: E porquê?

C19: Para aprendermos a ler.

C20: Aprender a pintar bem. A fazer desenhos melhores.

E: Estamos sempre a aprender aqui.

C19: É.

C20: A falar melhor.

E o que é que gostavam que a escola tivesse, que não tem?

C19: Nada.

E: Acham que a escola tem tudo o que é preciso?

C19: Sim.

C20: Não. Não tem folhas.

E: Folhas das árvores?

C19: As árvores têm folhas.

E: Não tem folhas porque não tem árvores. Acham que era preciso ter árvores?

C20: Lá fora

C19: Cá dentro não podia ser.

E quem é que decide aqui na escola?

C19: São as professoras.

E: Quem são as professoras?

C19: És tu.

C20: A Isabel, a Fabiana, a Rosana, a Joana

C19: A Ana, a Dora, a Cátia e a Lurdes.

E o que fazem aqui na escola?

C20: Brincar.

C19: Fazemos esse jogo.

Entrevista 11

Porque vem à escola?

C21: Para Brincar na escola, porque é fixe

C22: Sim

Vocês gostam da escola?

C22: Sim

C21: Sim

E porque é preciso vir à escola?

C22: Para aprender

C21: Para aprender a estudar

E o que gostam menos de fazer?

C21: Eu não gosto de fazer trabalhos, só gosto de brincar

C22: Eu gosto muito da roda

E: Isso é o que tu mais gostas de fazer???

E tu o que mais gostas de fazer?

C21: ir para a casinha e ir para a matemática

E: O que gostavam que a escola tivesse que não tem?

C22: Barbies

C21: Mais jogos de matemática

C21: E carrinhos

E: No recreio ou aqui na sala?

C21: Aqui na sala

Mas existem carinhos aqui na área da matemática

C22: Pois existem carrinhos

C21: carrinhos grandes não só pequeninos

E: E tu?

C22: gostava muito que tivesse aqui sabes o quê, a minha coisa preferida

E: Que coisa preferida?

C22: Gatinhos

E: Gatinhos??

C22: Gatinhos de brincar, eu tenho um no meu quarto, mas a minha mãe escondeu-me a caixinha porque caiu ao chão.

C22: Mas quando um dia eu me portar bem ela dá-me foi o que ela disse.

E: Pois

C21: E eu gostava que tivéssemos aqui um gatinho a sério para dar-mos comer

C22: Parece que aqui não temos nenhuma taça para dar de comer

C21: Não só ser for ali aquela taça da casinha

E: E quem é que decide aqui as coisas na escola

C21 e C22: As professoras

E: Quem são as professoras?

C21: As que mandam nas salas e aqui na escola

E: Acham que é importante vir à escola?

C21 e C22: Sim

C22: Sim muito importante para aprender as coisas

C21: muito importante para aprender a fazer as contas

Entrevista 12

E: Porque é que vêm à escola?

C23: Para aprender

E: Para aprender?

C24: sim

E: Para aprender o quê?

C23: A ler escrever

E: Acham que é preciso vir à escola?

C24: e C23: Sim

E: E porquê?

C23: Para desenhar-mos, brincarmos com os amigos

E: E o que é que vocês gostam mais aqui na escola?

C24: Eu gosto de jogar futebol

C23: Eu também gosto

E: E mais?

C23: Gosto de brincar e divertir-me com o Francisco

C24: Eu gosto de brincar com os legos e com os colegas

E: E o que menos gostam da escola?

E: E Gostam de fazer tudo?

C23: Gostamos de fazer tudo

E: O que gostavam que a escola tivesse que não tem?

C23: Gostávamos que tivesse . . .

E: Tem tudo a escola?

C23: Não

E: Então o que falta?

E: Gostavam que tivesse alguma coisa em especial?

C23: Eu gostava que tivesse uma garrafa de água para fazermos experiências

C24: Eu também tinha essa ideia

C23: também queria uma caixa de areia

C24: sim eu também

E: Para os meninos brincarem?

C24: Sim

C23: Quando vamos a descer o escorrega, temos lá a areia para os meninos caírem

E: E quem decide as coisas aqui na escola?

C23: é o diretor

C23: O pai do Afonso Couceiro

Entrevista 13

E: Porque é que vêm à escola?

C25 e C26: Para Aprender

E: Aprender o quê?

C25: A ler, escrever e a fazer contas

C26: A escrever também

E: E mais coisas que vocês costumam fazer muitas vezes?

E: E que gostam muito de fazer?

C25: Eu gosto muito de fazer desenhos

C26: E também gosto de fazer dobras no papel

E: E o que gostam menos de fazer?

C26: Nada

E: Nada?

C25: Gostamos de fazer tudo

E: Gostam de fazer tudo?

C25 e C26: sim

E: O que gostavam que a escola tivesse que não tem?

E: Tem de haver alguma coisa que vocês Gostassem!

E: Gostam do vosso jardim?

E: Acham que tem tudo?

C26: Não

E: Então o que falta?

E: Estão a pensar?

C26: Podemos passar a outra pergunta primeiro?

E: Sim

E: Quem acham que decide aqui na escola?

C26 e C25: O diretor

E: Passando á outra pergunta o que gostavam que a escola tivesse?

C26: Gostava que a escola tivesse mais baloiços.

E: Mais baloiços?

C26: Sim

C25: Sim eu também

E: Não queriam que tivesse assim nada em especial?

C25: Também queria que tivesse ninhos

E: Digam-me agora para finalizar, acham importante vir à escola?

C26 e C25: sim

E: Porquê?

C25: Para nós aprendermos

E: E tu também?

C26: Sim

E: Em relação à outra pergunta gostavam que a escola tivesse mais alguma coisa?

E: Oh Ficamos por aqui, mais baloiços, casinhas...

C25: Eu gostava que arranjassem a casinha e que não andassem a parti-la

E: Pois

E: E mais, gostavam que a escola tivesse árvores?

C26 e C25: Sim, para sombras

E: E assim aqueles pneus com areia para brincarem?

C26 e C25: E haver lá uns patinhos e areia para brincar

E: Uma caixa de areia?

C26: Sim para brincarem

E: Era muito mais divertido!

C25: Sim para todos os meninos irem para lá

Entrevista 14

E: Porque vêm à escola?

C27: Porque gosto de brincar

E: Gostas de brincar e mais?

E: O que gostas de fazer mais?

C27: Gosto de fazer desenhos

C28: Eu gosto de brincar na rua

C27: Fazer trabalhos

E: Que trabalhos é que gostas de fazer?

E: Gostas de decorar pintar?

C28: Gosto de decorar e pintar

C27: Desenhar e pintar

E: E tu porque vens á escola?

C28: Eu gosto de andar de balc _

C27: E eu também

E: E mais?

E: Que gostas de fazer mais?

C28: Gosto de andar nos escorregas

C27: Eu gosto de brincar na casinha

C27: mas estão lá sempre

E: Temos de trocar e dar a vez a todos

E: Acham que é preciso vir à escola?

C27: é para aprender

C28: sim, na quarta, quinta e sexta

E: Então é todos os dias da semana não é?

C28: Mas não vamos aos feriados

E: Mas vem para aqui aprender o quê?

C27 e C28: Muitas coisas

E: Que coisas?

C27: Pintar, colar, recortar

C28: Escrever e recortar

C27: Fazer pinturas e trabalhos

C28: desenhos bonitos

C27: Pintar bem

E: O que gostam menos de fazer?

C28: Eu não gosto de pintar fotografias

E: Porquê?

C28: porque eu não sei

E: Mas estás aqui para aprender

E: Gostas de fazer tudo aqui?

C27: Não gosto de comprar lápis

E: Porquê?

C27: Porque não, não gosto de comprar sozinha

E: O que não gostam de fazer aqui na escola?

C28: não gosto de fazer arco-íris difíceis

E: Quem é que decide aqui na escola?

C27: as professoras

E: Quem são as professoras?

C27: A Rosana, a Joana, a Cátia, a Dora, a Lurdes, a Ana, a Isabel

C28: E a rosana

E: O que fazem aqui na escola?

C27: Trabalhos, brincar, recortar

C28: Eu gosto de jogar no computador

C27: Eu também

C27: gosto de ajudar

C28: eu gosto de ajudar arrumar tudo

C27: Gosto de ajudar as pessoas

C28: eu também

C27: gosto de marcar o dia

Anexo 6 – Pedido de autorização aos pais para realizar as entrevistas

Exmos. Encarregados de Educação

As alunas Ana Sofia Viegas, Cristina Almeida, Joana Resendes e Rosana Monteiro, mestrandas do curso Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra a estagiar no [REDACTED] vêm respeitosamente expor e requerer a V. Excias., já com o conhecimento da direção da instituição, o seguinte:

Para a realização do nosso relatório de estágio, foi-nos solicitado que investigássemos as vozes das crianças, no intuito de saber as suas opiniões acerca do Jardim de Infância. Para isso, necessitamos de fazer uma entrevista às crianças, com recurso a um gravador.

Para a recolha dos dados, as crianças não serão expostas, garantindo assim o seu anonimato. Iremos necessitar apenas de registar a sua idade e o sexo.

Neste sentido, solicitamos a V. Excias. autorização para a realização da entrevista ao seu educando.

Coimbra, 19 de Março de 2013

Eu _____, Encarregado de Educação de _____ declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o(a) meu (minha) educando(a) a participar na entrevista, sendo que tenho como garantia o anonimato deste(a).

O(A) Encarregado(a) de Educação:

Coimbra, ____ de _____ de 2013

Anexo 7 – Pedido de autorização ao diretor para realizar as entrevistas

Exmo. Senhor

Dr. [REDACTED], Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED]
[REDACTED]

As alunas Ana Sofia Viegas, Anabela Cunha, Cristina Almeida, Joana Resendes, Rosana Monteiro e Verónica Nunes, mestrandas do curso Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra a estagiar no [REDACTED] e [REDACTED], vêm respeitosamente expor e requerer a V. Excia. o seguinte:

Para a realização do nosso relatório de estágio, foi-nos solicitado que investigássemos as vozes das crianças, no intuito de saber as suas opiniões acerca do Jardim de Infância. Para isso, necessitamos de fazer uma entrevista às crianças, com recurso a um gravador.

Para a recolha dos dados, as crianças não serão expostas, garantindo assim o seu anonimato. Iremos necessitar apenas de registar a sua idade e o sexo.

Neste sentido, solicitamos a V. Excia. autorização para a realização da entrevista dentro da instituição e o uso do gravador.

Pede Deferimento

Coimbra, 20 de fevereiro de 2013